CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE :

UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Novembre 2002

Québec

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement primaire composée de :
Marc St-Pierre, Yvon Bellemarre, Nicole Benoit, Nancy Berube, Roger Delisle, Yvan Demers, David A. Dillon, Nicole Genest-Gervais, Pauline Ladouceur, Louise Leduc, Pierre Legare, Celine Martel, Michel Rivest, Jocelyne Soumis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :
Linda Juaneda, Jocelyn Côte, Therese Duchesne, Claude Gaulin, Caroline Gwyn-Paquette, Guy Lefrancois, Andre Ostiguy, Josee Pouliot, Jean-Guy Sabourin.

Rédaction :
Lise Lagace, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire

Recherche :
Lise Lagace, Jean Lamarre, Frances Moyle, avec la collaboration de Helene Pinard, Helene Bergeron et Gilles Roy.

Soutien technique :
au secretariat : Francine Lambert avec la collaboration de Lise Ratte,
à la documentation : Patricia Rehel,
à l'edition : Michelle Caron, Marie Mercier,
à la revision linguistique : Sylvain Larose.

Conception graphique :
Bleu outremer design graphique

Avis adopté à la 512e reunion
du Conseil superieur de l'education,
le 20 septembre 2002

ISBN : 2-550-39898-X
Dépôt legal : Bibliotheque nationale du Quebec, 2002

Reproduction autorisee à condition de mentionner la source.

« … La raison d'être de l'école, c'est de faire apprendre, tout le reste n'est que moyen. Les cycles n'ont aucun intérêt s'ils ne permettent pas de placer davantage d'élèves, plus souvent, dans de meilleures conditions pour apprendre. » (Perrenoud)

Un cycle d'apprentissage est une unité pédagogique qui permet de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves.

Le Conseil supérieur de l'éducation rend public un avis sur les cycles d'apprentissage au primaire, une mesure légale et réglementaire introduite dans le cadre de la réforme de l'éducation. Cependant, ce mode d'organisation scolaire étant tout à fait nouveau, le milieu de l'enseignement primaire ne peut trop compter sur des modèles validés ici ou ailleurs en Occident pour sa mise en œuvre. Comme on sait que pour répondre aux besoins de chaque école la réforme se construit localement, le Conseil a voulu savoir si les éducateurs des écoles primaires étaient suffisamment outillés pour mener à bien cette construction pédagogique. Il veut ainsi contribuer à cerner les conditions de mise en œuvre de cette nouvelle organisation pédagogique et à clarifier davantage la notion même de cycles d'apprentissage.

Dès 1991, le Conseil supérieur de l'éducation affirme que l'école primaire doit ajuster l'organisation scolaire à la psychologie et au cheminement des enfants et que l'aménagement en trois cycles de deux ans peut faire en sorte que l'intervention pédagogique soit plus efficace. Dans ses avis sur la réforme en cours, le Conseil reprend cette question en réitérant le bien-fondé et l'intérêt des cycles de formation qui se déploient sur plus d'un an. Pour sa part, le gouvernement du Québec décide, dans le régime pédagogique, que l'enseignement primaire s'organise en trois cycles de deux ans chacun. L'organisation en cycles d'apprentissage pluriannuels devient donc un des dispositifs importants de la réforme de l'éducation.

Cette entreprise pédagogique est maintenant entre les mains des intervenants scolaires qui doivent la mettre en œuvre dans chaque école. En l'absence d'études scientifiques concluantes sur les cycles d'apprentissage, le Conseil appuie essentiellement sa réflexion sur ce qu'il a entendu et retenu des échanges avec les spécialistes et les praticiens et sur l'analyse comparative avec ce qui se fait ailleurs. Il faut donc prendre acte du caractère exploratoire de cet avis.

COMPRENDRE LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

Les jeunes arrivent à l'école et présentent des différences notables à tout point de vue : rythmes personnels, styles cognitifs, aptitudes, origines socioculturelles… et très inégalement préparés à tirer profit d'un enseignement normalisé. *Chacun a déjà son histoire de vie.* L'école doit donc s'approprier cette diversité et proposer à chacun d'eux un milieu d'apprentissage qui leur permet de progresser et de réussir.

Pour pouvoir mettre à profit la richesse que représente la diversité, il est important que l'école s'organise de façon à multiplier les regards pédagogiques sur les enfants. Il apparaît que la pluralité des regards posés par les enseignants sur chacun d'entre eux favorise la construction d'un environnement plus dynamique où il est plus facile de prendre en compte la diversité des rapports au savoir, des manières d'apprendre, des rythmes de développement de chacun dans une organisation scolaire plus flexible. L'organisation en cycles d'apprentissage se veut un cadre pour permettre tous ces regards. Elle est un changement majeur qui repose sur l'école et qui interpelle directement ceux et celles qui travaillent chaque jour avec les élèves.

Cette organisation est un phénomène nouveau, en pleine évolution, dont les caractéristiques et les concepts ne sont pas encore stabilisés. Le Conseil supérieur de l'éducation veut contribuer à la réflexion en faisant des liens avec l'objectif de la réussite et avec les expériences d'ici et d'ailleurs dans le contexte de la réforme amorcée au primaire depuis quelques années.

Ce qu'on a lu et entendu

Depuis un peu plus d'un siècle, un modèle d'organisation scolaire prévaut dans les pays occidentaux. Au primaire, les enfants sont regroupés dans des classes divisées en degrés successifs et ayant chacune un enseignant responsable de toute l'activité pédagogique. Cette organisation, saluée à l'époque comme un immense progrès, est particulièrement efficace pour définir de façon homogène la tâche des enseignants. Mais, avec les années, on a compris que l'homogénéité des enseignements n'est pas une réalité de la classe. La diversité des enfants dans les groupes, leurs façons différentes d'apprendre, leur démarche de maturation personnelle s'accommodent difficilement d'un programme axé sur des objectifs à maîtriser, échelonnés sur une période d'une année et selon la même planification pour l'ensemble des élèves d'un même degré.

Enseigner dans un contexte où les enfants ont des besoins éducatifs de plus en plus diversifiés exige qu'on fasse évoluer les approches pédagogiques tout en permettant à l'organisation scolaire une plus grande souplesse. On

observe que la plupart des réformes d'envergure entreprises au cours des 15 dernières années adoptent de plus en plus des modèles scolaires qui ne sont pas soumis à la contrainte du degré annuel. D'ailleurs, les cycles d'apprentissage présentent une variété de formes organisationnelles.

Par exemple, la France choisit une école avec trois cycles d'apprentissage pour les enfants de deux ans à onze ans. En Suisse, dans le canton de Genève, les cycles ont une durée de quatre ans. Dans la communauté francophone de Belgique, la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes. Pour d'autres endroits comme le Kentucky, l'Oregon ou la Colombie-Britannique, on parle de « nongraded primary schools », c'est-à-dire d'écoles sans échelons.

Pourquoi cette diversité dans le nombre d'années accordées à cette organisation? Dans la plupart des cas, il semble que le fait de mettre en place des cycles de deux ans, de trois ans ou plus, relève de choix politiques s'appuyant sur les pratiques pédagogiques et la culture de chaque milieu. Même si l'école organisée en cycles d'apprentissage peut prendre une variété de formes et même s'il y a de multiples façons de l'appliquer, elle demeure, à travers les pays occidentaux, une structure qui veut placer l'élève au cœur de l'intervention éducative.

On peut observer quatre types principaux d'organisation en cycles d'apprentissage.

- Il y a d'abord la classe traditionnelle qui réunit des enfants d'un même âge scolaire.
- On retrouve aussi la classe qui peut être un regroupement d'élèves qui perdure plus d'une année avec le même enseignant (au Québec, on parle de *looping*).
- Il y a ensuite la classe qui est confiée à plusieurs enseignants qui assurent certaines matières.
- Enfin, existe la classe où le groupe se trouve parfois en sous-groupes de besoins, d'intérêts et même aussi en sous-groupes issus d'autres classes. (Rey et coll.)

Mais de quoi s'agit-il quand on parle de cycles d'apprentissage? Plusieurs spécialistes et chercheurs en éducation ont proposé différentes façons de comprendre un cycle d'apprentissage. Pour le Québec, la définition se trouve dans le régime pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec et se lit comme suit : « Une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs. »

observe que la plupart des reformes d'envergure entreprises au cours des 15 dernieres annees adoptent de plus en plus des modeles scolaires qui ne sont pas soumis a la contrainte du degre annuel. D'ailleurs, les cycles d'apprentissage presentent une variete de formes organisationnelles.

Par exemple, la France choisit une ecole avec trois cycles d'apprentissage pour les enfants de deux ans a onze ans. En Suisse, dans le canton de Geneve, les cycles ont une duree de quatre ans. Dans la communaute francophone de Belgique, la scolarite obligatoire constitue un continuum pedagogique structure en trois etapes. Pour d'autres endroits comme le Kentucky, l'Oregon ou la Colombie-Britannique, on parle de « nongraded primary schools », c'est-a-dire d'ecoles sans echelons.

Pourquoi cette diversite dans le nombre d'annees accordees a cette organisation? Dans la plupart des cas, il semble que le fait de mettre en place des cycles de deux ans, de trois ans ou plus, releve de choix politiques s'appuyant sur les pratiques pedagogiques et la culture de chaque milieu. Meme si l'ecole organisee en cycles d'apprentissage peut prendre une variete de formes et meme s'il y a de multiples facons de l'appliquer, elle demeure, a travers les pays occidentaux, une structure qui veut placer l'eleve au cœur de l'intervention educative.

On peut observer quatre types principaux d'organisation en cycles d'apprentissage.

- Il y a d'abord la classe traditionnelle qui réunit des enfants d'un même âge scolaire.
- On retrouve aussi la classe qui peut être un regroupement d'élèves qui perdure plus d'une annee avec le même enseignant (au Québec, on parle de *looping*).
- Il y a ensuite la classe qui est confiée à plusieurs enseignants qui assurent certaines matières.
- Enfin, existe la classe ou le groupe se trouve parfois en sous-groupes de besoins, d'interêts et même aussi en sous-groupes issus d'autres classes. (Rey et coll.)

Mais de quoi s'agit il quand on parle de cycles d'apprentissage? Plusieurs specialistes et chercheurs en education ont propose differentes facons de comprendre un cycle d'apprentissage. Pour le Quebec, la definition se trouve dans le regime pedagogique du ministere de l'Education du Quebec et se lit comme suit : « Une periode d'apprentissage au cours de laquelle les eleves acquierent un ensemble de competences disciplinaires et transversales leur permettant d'acceder aux apprentissages ulterieurs. »

Le choix gouvernemental de privilégier ce type d'organisation scolaire repose sur les motifs suivants : le premier fait référence à l'inefficacité du redoublement reconnue à travers de multiples recherches et la volonté de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales; le deuxième veut prendre en compte la diversité des élèves car le cycle d'apprentissage permet de donner plus de souplesse à l'approche pédagogique; le troisième entre dans la logique même du *Programme de formation de l'école québécoise* axé sur le développement des compétences échelonné sur une période de deux ans, cette approche faisant appel au temps comme ressource pédagogique; le quatrième met en lumière la nécessité pour les enseignants de travailler en équipe, de délaisser les initiatives parcellaires auxquelles ils sont habitués pour proposer une stratégie unifiée, ce qui demande beaucoup d'énergie, de rigueur et de compétences professionnelles.

Ce qu'on a retenu

L'organisation en cycles d'apprentissage veut tenir le pari de la réussite parce qu'elle fournit un cadre qui permet la différenciation pédagogique. Pour que le cycle d'apprentissage s'implante et devienne autre chose qu'un sujet de discussion et un objet de débat, le milieu de l'enseignement primaire doit intégrer l'idée que faire réussir le plus d'élèves possible présuppose une organisation scolaire centrée sur la diversité des cheminements scolaires plutôt que sur un découpage des enseignements.

Toutes les formes d'organisation en cycles d'apprentissage reposent sur les finalités et sur les principes de base de l'action pédagogique suivants :

- l'adaptation de l'enseignement aux différences entre élèves;
- la diversification des modèles de regroupement des élèves;
- le décloisonnement des classes;
- la gestion des parcours et des activités didactiques par des enseignants travaillant en équipe;
- la transformation des procédures d'évaluation.
  (Allal, 1995)

Engagé dans sa lutte à l'échec scolaire, le Québec a privilégié ce cadre organisationnel d'abord en indiquant que le redoublement est une mesure difficilement conciliable avec la réforme de l'éducation et doit demeurer exceptionnelle. En 1999-2000 seulement, l'effet cumulatif des redoublements annuels faisait en sorte que 22,5 % des élèves québécois qui atteignaient la fin de la 6e année étaient en situation de retard scolaire, soit environ un élève sur 4,5. Quand on sait que les conclusions de la recherche font ressortir que le redoublement apparaît au primaire comme un déterminant subséquent de l'échec scolaire, les intervenants scolaires ne peuvent rester insensibles à ce phénomène.

Si l'organisation en cycles d'apprentissage s'est développée en Occident, en partie en réaction aux problèmes causés par le redoublement, elle veut permettre aussi de suivre la progression des apprentissages des élèves et favoriser la coopération professionnelle des enseignants. Il semble que l'idée du cycle passe d'abord par l'élargissement de la conception ordinaire de la classe. L'engouement pour cette structure, même si on ne possède pas d'analyse rigoureuse sur ce modèle organisationnel et son lien avec la réussite scolaire, peut se comprendre par le fait que le cycle ouvre la porte à une grande inventivité pédagogique. En effet, on peut désormais jouer sur l'âge, le niveau des élèves, la plus ou moins grande stabilité des regroupements, la durée des apprentissages, le nombre d'enseignants intervenant auprès d'un même groupe... Ce passage d'une approche pédagogique soumise aux impératifs d'un cadre annuel de formation vers une forme d'organisation scolaire où l'enfant occupe le centre du modèle éducatif est une idée séduisante, mais cette façon de voir impose la différenciation pédagogique.

Selon Gillig, « Sans la différenciation pédagogique, le parcours en cycles reste une chimère et les rythmes d'apprentissage, un simple constat. » Associer la différenciation pédagogique et l'organisation en cycles d'apprentissage, c'est essentiellement vouloir tirer le maximum de l'incontournable hétérogénéité de la composition des classes.

« Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud)

Pour répondre à ce besoin de créer des situations d'apprentissage plus complexes, le *Programme de formation de l'école québécoise* est axé sur l'approche par compétences et ne permet pas de morceler les apprentissages. Il impose à l'école un rapport différent au temps pour ce qui est de l'apprentissage et du transfert des apprentissages. « La compétence est évolutive et l'élève devrait disposer de suffisamment de temps pour réaliser ses apprentissages et pour développer sa compétence... Une compétence ce n'est pas affaire de tout ou rien puisqu'il est possible de reconnaître des niveaux de compétence variés. » Mais le temps que peuvent prendre les enfants pour maîtriser des savoirs, souvent associé au cycle d'apprentissage, est un leurre pédagogique important si l'on ne se préoccupe pas de varier les moyens et la qualité de l'encadrement pédagogique. Enseigner devient, sous ce regard, une tâche lourde à porter puisqu'il faut, entre autres, planifier et évaluer des situations d'apprentissage complexes, gérer le déroulement de scénarios pédagogiques auprès de différents sous-groupes d'élèves, mettre en place des mesures pour contrer le redoublement, prendre des décisions

Le choix gouvernemental de privilégier ce type d'organisation scolaire repose sur les motifs suivants : le premier fait référence à l'inefficacité du redoublement reconnue à travers de multiples recherches et la volonté de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales; le deuxième veut prendre en compte la diversité des élèves car le cycle d'apprentissage permet de donner plus de souplesse à l'approche pédagogique; le troisième entre dans la logique même du *Programme de formation de l'école québécoise* axé sur le développement des compétences échelonné sur une période de deux ans, cette approche faisant appel au temps comme ressource pédagogique; le quatrième met en lumière la nécessité pour les enseignants de travailler en équipe, de délaisser les initiatives parcellaires auxquelles ils sont habitués pour proposer une stratégie unifiée, ce qui demande beaucoup d'énergie, de rigueur et de compétences professionnelles.

Ce qu'on a retenu

L'organisation en cycles d'apprentissage veut tenir le pari de la réussite parce qu'elle fournit un cadre qui permet la différenciation pédagogique. Pour que le cycle d'apprentissage s'implante et devienne autre chose qu'un sujet de discussion et un objet de débat, le milieu de l'enseignement primaire doit intégrer l'idée que faire réussir le plus d'élèves possible présuppose une organisation scolaire centrée sur la diversité des cheminements scolaires plutôt que sur un découpage des enseignements.

Toutes les formes d'organisation en cycles d'apprentissage reposent sur les finalités et sur les principes de base de l'action pédagogique suivants :

- l'adaptation de l'enseignement aux différences entre élèves;
- la diversification des modèles de regroupement des élèves;
- le décloisonnement des classes;
- la gestion des parcours et des activités didactiques par des enseignants travaillant en équipe;
- la transformation des procédures d'évaluation.

(Allal, 1995)

Engagé dans sa lutte à l'échec scolaire, le Québec a privilégié ce cadre organisationnel d'abord en indiquant que le redoublement est une mesure difficilement conciliable avec la réforme de l'éducation et doit demeurer exceptionnelle. En 1999-2000 seulement, l'effet cumulatif des redoublements annuels faisait en sorte que 22,5 % des élèves québécois qui atteignaient la fin de la 6e année étaient en situation de retard scolaire, soit environ un élève sur 4,5. Quand on sait que les conclusions de la recherche font ressortir que le redoublement apparaît au primaire comme un déterminant subséquent de l'échec scolaire, les intervenants scolaires ne peuvent rester insensibles à ce phénomène.

Si l'organisation en cycles d'apprentissage s'est développée en Occident, en partie en réaction aux problèmes causés par le redoublement, elle veut permettre aussi de suivre la progression des apprentissages des élèves et favoriser la coopération professionnelle des enseignants. Il semble que l'idée du cycle passe d'abord par l'élargissement de la conception ordinaire de la classe. L'engouement pour cette structure, même si on ne possède pas d'analyse rigoureuse sur ce modèle organisationnel et son lien avec la réussite scolaire, peut se comprendre par le fait que le cycle ouvre la porte à une grande inventivité pédagogique. En effet, on peut désormais jouer sur l'âge, le niveau des élèves, la plus ou moins grande stabilité des regroupements, la durée des apprentissages, le nombre d'enseignants intervenant auprès d'un même groupe… Ce passage d'une approche pédagogique soumise aux impératifs d'un cadre annuel de formation vers une forme d'organisation scolaire où l'enfant occupe le centre du modèle éducatif est une idée séduisante, mais cette façon de voir impose la différenciation pédagogique.

Selon Gillig, « Sans la différenciation pédagogique, le parcours en cycles reste une chimère et les rythmes d'apprentissage, un simple constat. » Associer la différenciation pédagogique et l'organisation en cycles d'apprentissage, c'est essentiellement vouloir tirer le maximum de l'incontournable hétérogénéité de la composition des classes.

« Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud)

Pour répondre à ce besoin de créer des situations d'apprentissage plus complexes, le *Programme de formation de l'école québécoise* est axé sur l'approche par compétences et ne permet pas de morceler les apprentissages. Il impose à l'école un rapport différent au temps pour ce qui est de l'apprentissage et du transfert des apprentissages. « La compétence est évolutive et l'élève devrait disposer de suffisamment de temps pour réaliser ses apprentissages et pour développer sa compétence… Une compétence ce n'est pas affaire de tout ou rien puisqu'il est possible de reconnaître des niveaux de compétence variés. » Mais le temps que peuvent prendre les enfants pour maîtriser des savoirs, souvent associé au cycle d'apprentissage, est un leurre pédagogique important si l'on ne se préoccupe pas de varier les moyens et la qualité de l'encadrement pédagogique. Enseigner devient, sous ce regard, une tâche lourde à porter puisqu'il faut, entre autres, planifier et évaluer des situations d'apprentissage complexes, gérer le déroulement de scénarios pédagogiques auprès de différents sous-groupes d'élèves, mettre en place des mesures pour contrer le redoublement, prendre des décisions

quant au passage d'un cycle à l'autre, informer les parents, etc. Le traitement collectif de tout ce travail apparaît alors assez avantageux et l'idée de travailler ensemble avec des collègues s'avère intéressante. Intéressante, mais peu réaliste si les portes de classes restent fermées. Une organisation décloisonnée et plus souple prend son sens quand on veut privilégier une approche par compétences, différencier la pédagogie et gérer collectivement des groupes d'élèves.

Cette conjugaison, qui est au cœur de la réforme du curriculum, amène un changement profond dans les écoles primaires. On peut même parler de changement de culture pédagogique si l'on se réfère au *Programme de formation de l'école québécoise* qui est lui-même innovateur, avec ses regroupements de matières, ses contenus reliés aux connaissances et compétences jugées essentielles et l'incitation à différencier la pédagogie. On parle aussi de changement dans l'organisation du travail, où il est demandé à l'enseignant de travailler en équipe alors qu'il est habitué de le faire seul.

Le défi que posent les cycles d'apprentissage n'est pas nécessairement leur implantation dans chaque établissement scolaire mais plutôt ce grand changement de culture qu'il impose particulièrement aux enseignants et aux directions d'école :

- le passage pédagogique d'une transmission de connaissances à une construction des savoirs;
- le passage organisationnel d'une culture individualiste à une culture de coopération.

Ce qui soulève le questionnement

Pour le Québec, quand on parle de cycles d'apprentissage, on fait référence à une définition réglementaire qui met l'accent sur les apprentissages des élèves mais qui reste muette quant aux implications pédagogiques qu'elle impose. Cette définition est-elle suffisante dans le contexte où plusieurs acteurs scolaires ne savent pas vraiment ce que représente un cycle d'apprentissage? Pour le Conseil, il importe que des textes complémentaires clarifient et enrichissent cette définition pour donner aux acteurs locaux des balises touchant la mise en œuvre de cette nouvelle organisation pédagogique.

On ne peut encore statuer sur l'efficacité de ce type d'organisation compte tenu de la variété de formes qu'on y trouve et l'absence d'études scientifiques sur le sujet. D'ailleurs, une organisation en cycles d'apprentissage n'est pas magique et ne peut pas faire disparaître toutes les difficultés scolaires. Mais comment faire pour juger de sa portée pédagogique? Il semble impératif d'entreprendre, en même temps que la mise en place des cycles d'apprentissage, des études afin de cerner les pratiques pédagogiques et

organisationnelles qu'elle permet et d'évaluer les effets sur la réussite des élèves. Il faut arriver à déterminer dans tout ce « bouillon pédagogique », les meilleures tactiques pour atteindre l'objectif de la réussite du plus grand nombre de jeunes possible.

DES ACTEURS À LA RECHERCHE DE LEUR RÔLE

L'organisation en cycles d'apprentissage, qui est d'abord une réalité légale et administrative, reste dans les faits une mesure abstraite pour la plupart des écoles primaires du Québec. Le Conseil, ne possédant pas d'études scientifiques concluantes sur cette nouvelle organisation, a misé sur les échanges avec les spécialistes, les praticiens et les parents afin d'en savoir un peu plus long à ce sujet et de pouvoir ainsi cerner les pièges à éviter ou les difficultés à surmonter pour assurer le succès de cette nouvelle structure scolaire.

Ce qu'on a lu et entendu

Au Québec, les statistiques sur le décrochage scolaire ont sonné l'alarme. Il fallait trouver des solutions et procéder à des changements pédagogiques importants. Dans l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, l'organisation en cycles d'apprentissage apparaît comme une organisation scolaire plus souple, mieux adaptée aux données actuelles de la psychologie de l'enfant et des étapes de son développement, et plus respectueuse de l'autonomie des institutions aussi bien que des professionnels y œuvrant.

Le Conseil a choisi de rencontrer des personnes engagées dans le changement, intéressées à témoigner de leur expérience et à donner leur point de vue sur la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire. Les enseignants, les premiers à être entendus, sont unanimes à souligner la complexité de plus en plus importante de leur rôle de pédagogues, entre autres parce qu'ils doivent apprivoiser un nouveau programme pédagogique axé sur les compétences, privilégier la différenciation pédagogique et travailler en collaboration avec leurs collègues. Ces grands bouleversements pédagogiques, auxquels ils doivent s'attaquer, expliquent probablement pourquoi ils sont restés silencieux quant à l'obligation de travailler à l'intérieur d'une organisation en cycles d'apprentissage, malgré le fait que celle-ci est une réalité légale et administrative. Ils n'ont pas non plus senti le besoin d'identifier certaines difficultés qu'ils peuvent rencontrer concernant la planification des apprentissages échelonnés sur deux ans ou la place de l'élève à risque dans cette structure scolaire.

Pour leur part, les directeurs d'école se voient attribuer le rôle de leader, c'est-à-dire celui de favoriser la participation de chacun en étant présent, à l'écoute, en développant une vision inspirante des changements, en valorisant la coopération et le travail d'équipe, en partageant le pouvoir avec leur personnel tout en prenant les décisions qui s'imposent.

Les orthopédagogues, quant à eux, voient leur rôle passer de spécialistes des difficultés d'apprentissage travaillant de façon isolée à un rôle d'acteur à part entière de l'équipe-cycle; ils considèrent qu'il leur appartient de soutenir l'enseignant dans la transformation des pratiques pédagogiques et d'apporter de l'aide à l'élève à risque.

Une équipe-cycle est composée des enseignants et des intervenants professionnels qui prennent en charge collectivement le déroulement des apprentissages des élèves pour la durée d'un cycle.

Les enseignants spécialistes de matières apparaissent comme les grands oubliés de l'organisation en cycles d'apprentissage. Pour eux, le défi est de s'intégrer aux équipes-cycles comme des partenaires et non pas comme des *donneurs de périodes libres*.

Les responsables de l'implantation de la réforme se perçoivent surtout comme des accompagnateurs. Leur rôle les amène à chercher à aplanir les difficultés d'implantation et à soutenir les initiatives des milieux. Pour eux, les difficultés sont surtout reliées à l'obligation de se donner une vision commune de l'apprentissage, de voir les apprentissages en continuité plutôt qu'en séquences, d'aborder l'évaluation des apprentissages par des modèles variés plutôt que par un modèle uniforme, de diminuer peu à peu la dépendance à l'égard du matériel didactique, etc. Plusieurs soulignent que les mouvements de personnel ne favorisent tout simplement pas le travail d'équipe.

En ce qui concerne les parents, la réussite scolaire de leur enfant est primordiale avec ou sans nouvelle organisation pédagogique. Ils sont plutôt en attente au regard de cette nouvelle structure. Comme celle-ci vise à favoriser l'implication intellectuelle de l'élève en le rendant actif dans le développement de ses propres compétences, il ne peut plus se fondre dans le groupe. Il doit participer, s'exprimer, se rendre responsable du travail qu'il a à remplir et du fonctionnement de la relation qu'il entretient avec l'enseignant. Dans ce nouveau contexte, les élèves doivent travailler et les parents, étant, on le sait, les premiers responsables de la représentation qu'ont leurs enfants de la notion d'effort, ils doivent encourager leur participation et leur persévérance dans les tâches scolaires.

CE QU'ON A RETENU

Tous ces propos témoignent à la fois du dynamisme des gens du terrain et de leur volonté d'implanter l'organisation en cycles d'apprentissage puisqu'ils croient, en général, que c'est un cadre intéressant pour les élèves. Mais, en même temps, ils expriment bien l'impression de cheminement chaotique que vit le milieu scolaire dans ce domaine. Pour les personnes rencontrées, trop peu d'informations franchissent les portes des écoles. Les praticiens, en général, ne peuvent énoncer clairement les objectifs des cycles d'apprentissage et encore moins les conditions nécessaires à leur implantation. On semble ignorer souvent à l'intérieur même de l'établissement scolaire les textes légaux y faisant référence. Enfin, si l'on questionne sur les cycles d'apprentissage, les réponses concernent davantage la réforme dans son ensemble. **Les milieux scolaires reconnaissent qu'ils sont à construire cette organisation, mais ils ne semblent pas avoir à leur disposition les éléments essentiels qui leur assureraient une certaine efficacité.** Seuls certains milieux, qui ont déjà entrepris une démarche de réflexion avant la réforme, possèdent un plan d'action. D'autres, plus rares, où la recherche-action est en cours, sont à en établir un. Devant ce constat, on ne peut s'étonner que l'organisation en cycles d'apprentissage soit présentement un cadre plus abstrait que concret.

S'il en est ainsi pour plusieurs praticiens, force nous est de constater que les différentes dimensions du changement en cours et leur complémentarité ne sont pas encore comprises des différents éducateurs. L'implantation de la réforme en est encore à ses premiers pas. Même si les témoignages montrent que les praticiens que nous avons rencontrés ne peuvent pas encore parler avec aisance des conditions qui faciliteraient particulièrement la mise sur pied des cycles d'apprentissage, le Conseil retient que les différents groupes ont des idées sur celles qui faciliteraient leur démarche d'implantation de la réforme et, probablement, par voie de conséquence, des cycles d'apprentissage.

En résumé, un fait semble faire consensus, celui qu'à l'intérieur de l'organisation en cycles d'apprentissage, les acteurs scolaires sont appelés à jouer de nouveaux rôles professionnels.

L'organisation en cycles d'apprentissage exige de la part des enseignants une rupture avec la conception de l'acte pédagogique qu'ils possèdent depuis longtemps puisqu'ils doivent apprivoiser un programme de formation axé sur l'approche par compétences, gérer la progression des apprentissages, planifier des situations complexes d'apprentissage, évaluer des compétences collectivement et privilégier la différenciation pédagogique pour tenir compte de la diversité des enfants. Cette description de leur tâche montre

l'ampleur des transformations à opérer tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel. Sur le plan professionnel, ils doivent passer d'un travail individuel à un travail collectif, ce qui les oblige à entraîner des collègues qui ont souvent une vision technique de l'enseignement.

Les directeurs d'école, quant à eux, doivent maintenir le cap sur le changement et imposer à tous la direction exigée par la réforme. Le Conseil remarque que, même si les directions sont submergées par l'exigence de la tâche, elles ne mentionnent jamais le conseil d'établissement comme un acteur responsable de l'implantation des cycles d'apprentissage. Le projet éducatif ne semble pas faire partie non plus d'un plan de travail qui vise à implanter les cycles d'apprentissage. La réflexion sur les cycles d'apprentissage est encore embryonnaire dans les écoles et elle se confond la plupart du temps avec l'appropriation générale de la réforme en éducation. Les projets ne sont probablement pas suffisamment avancés pour qu'on songe à les déposer au conseil d'établissement afin qu'ils soient approuvés selon les modalités prévues au régime pédagogique.

Comme on l'a constaté, le cycle d'apprentissage n'est pas qu'affaire d'enseignants. Il exige de la concertation de la part de tous les professionnels et ouvre la porte à des projets interdisciplinaires autour d'une préoccupation partagée. On est encore bien loin de ces regroupements. Le cycle d'apprentissage prend forme autour des enseignants. Tout reste à faire pour encourager les autres acteurs scolaires à partager de façon réaliste la vie des équipes-cycles et à développer une véritable communauté éducative au sein de l'école.

Les praticiens, qui voient leurs rôles se modifier considérablement, identifient des conditions qui leur semblent facilitantes dans le contexte de la réforme pour travailler en cycles d'apprentissage :

- le temps, puisqu'ils travaillent avec les mêmes élèves pendant deux ans, ce qui leur permet de n'avoir à expliquer les règles de gestion de classe qu'une fois tous les deux ans;
- l'occasion de développer l'esprit d'équipe et d'échanger entre collègues pour développer une compréhension commune de l'apprentissage;
- la possibilité de recourir à des agents de changement pour soutenir la mise en place des cycles d'apprentissage;
- la diminution du ratio enseignant/élève, surtout en milieu défavorisé;
- l'arrivée des échelles descriptives pour cerner l'évolution des apprentissages des élèves.

Malgré tous ces bouleversements dans les rôles de chacun, certaines écoles se sont mises à l'œuvre et travaillent à l'intérieur d'une organisation en cycles d'apprentissage. On observe alors que l'école change. Les projets

l'ampleur des transformations à opérer tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel. Sur le plan professionnel, ils doivent passer d'un travail individuel à un travail collectif, ce qui les oblige à entraîner des collègues qui ont souvent une vision technique de l'enseignement.

Les directeurs d'école, quant à eux, doivent maintenir le cap sur le changement et imposer à tous la direction exigée par la réforme. Le Conseil remarque que, même si les directions sont submergées par l'exigence de la tâche, elles ne mentionnent jamais le conseil d'établissement comme un acteur responsable de l'implantation des cycles d'apprentissage. Le projet éducatif ne semble pas faire partie non plus d'un plan de travail qui vise à implanter les cycles d'apprentissage. La réflexion sur les cycles d'apprentissage est encore embryonnaire dans les écoles et elle se confond la plupart du temps avec l'appropriation générale de la réforme en éducation. Les projets ne sont probablement pas suffisamment avancés pour qu'on songe à les déposer au conseil d'établissement afin qu'ils soient approuvés selon les modalités prévues au régime pédagogique.

Comme on l'a constaté, le cycle d'apprentissage n'est pas qu'affaire d'enseignants. Il exige de la concertation de la part de tous les professionnels et ouvre la porte à des projets interdisciplinaires autour d'une préoccupation partagée. On est encore bien loin de ces regroupements. Le cycle d'apprentissage prend forme autour des enseignants. Tout reste à faire pour encourager les autres acteurs scolaires à partager de façon réaliste la vie des équipes-cycles et à développer une véritable communauté éducative au sein de l'école.

Les praticiens, qui voient leurs rôles se modifier considérablement, identifient des conditions qui leur semblent facilitantes dans le contexte de la réforme pour travailler en cycles d'apprentissage :

- le temps, puisqu'ils travaillent avec les mêmes élèves pendant deux ans, ce qui leur permet de n'avoir à expliquer les règles de gestion de classe qu'une fois tous les deux ans;
- l'occasion de développer l'esprit d'équipe et d'échanger entre collègues pour développer une compréhension commune de l'apprentissage;
- la possibilité de recourir à des agents de changement pour soutenir la mise en place des cycles d'apprentissage;
- la diminution du ratio enseignant/élève, surtout en milieu défavorisé;
- l'arrivée des échelles descriptives pour cerner l'évolution des apprentissages des élèves.

Malgré tous ces bouleversements dans les rôles de chacun, certaines écoles se sont mises à l'œuvre et travaillent à l'intérieur d'une organisation en cycles d'apprentissage. On observe alors que l'école change. Les projets

sont nombreux. Les rapports entre les enseignants sont plus dynamiques. L'intérêt des élèves augmente. Les gens se parlent et parlent… pédagogie. Ces expériences prometteuses devraient être connues et discutées. Elles ont l'avantage de donner une vision intégrée de la réforme : différenciation pédagogique, travail d'équipe, organisation en cycles d'apprentissage… Il semble évident que tous les acteurs profiteraient d'une diffusion méthodique et soutenue des innovations, des démarches de changement en cours et des savoirs qui se construisent actuellement.

CE QUI SOULÈVE LE QUESTIONNEMENT

Plusieurs questions ont été posées aux praticiens concernant les cycles d'apprentissage et la plupart sont restées sans réponse. Le Conseil se demande qui a la responsabilité de faire avancer l'appropriation de cette dimension légale et réglementaire de la réforme de l'éducation au primaire.

Ceux qui travaillent à l'instauration des cycles d'apprentissage voient leur contexte de travail passablement modifié. Dans quelle mesure la démarche d'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage prévoit-elle un continuum de formation composé de retour sur les pratiques et basé sur le partage des savoirs d'expérience? Qui s'en occupe? Qui s'en préoccupe?

DES OBSERVATIONS POUR AMORCER L'ACTION

La réussite de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage pose, de toute évidence, des défis importants, en particulier pour les enseignants et les directions d'école. La progression, la continuité et la cohérence des apprentissages dans une approche qui doit se moduler aux différences de rythme des élèves nécessitent des façons de travailler et des modes de fonctionnement particuliers.

Pour approfondir davantage les diverses facettes du changement souhaité, le Conseil supérieur de l'éducation trouve important de porter attention aux inquiétudes que l'organisation en cycles d'apprentissage suscite chez les praticiens, pour mieux cerner, à partir de l'observation des expérimentations en cours, les conditions porteuses de réussite. Il juge aussi important d'aborder le défi qui résulte de cette transformation de la classe traditionnelle, à savoir : *un nouveau partage du pouvoir*.

CE QU'ON A LU ET ENTENDU

L'obligation de différencier la pédagogie et de coopérer dans une équipe-cycle est un défi de taille qui suscite des inquiétudes dans le milieu de l'enseignement primaire. Trois craintes sont mentionnées spontanément

quand on s'adresse aux praticiens. Comment réorganiser le temps pour qu'on puisse planifier, se concerter, apprendre? Quelles mesures pédagogiques doit-on concevoir pour remplacer le redoublement? Comment évaluer des compétences quand on a toujours évalué des connaissances? Toutes ces questions trouvent leurs réponses dans l'action et les intervenants scolaires ont déjà commencé à en trouver quelques-unes.

Ici et ailleurs, l'expérimentation se développe, et si l'on ne peut tirer des conclusions des premiers résultats, on peut, à tout le moins, en prendre connaissance pour éclairer nos propres démarches. En Belgique, par exemple, à l'intérieur de la grande variété des modèles organisationnels, le modèle où l'enseignant accompagne ses élèves sur plus d'une année et le modèle où l'on trouve des décloisonnements (groupes de besoins, de niveaux, d'intérêts) sont les plus répandus. À Genève, dans l'état actuel des connaissances, les dispositifs de différenciation pédagogique ont un rapport fragile avec l'efficacité des apprentissages. La mise en place des cycles mobilise fortement les enseignants et quelquefois au détriment de la réflexion proprement dite sur l'apprentissage. L'organisation en cycles implique le travail d'équipe comme mode de collaboration privilégié. Il est à noter que la recherche s'interroge sur les effets d'une collaboration qui ne porte pas nécessairement sur les élèves en difficulté alors que la réduction de l'échec scolaire est justement l'objectif premier de toute cette nouvelle organisation scolaire… Aux États-Unis, dans les écoles sans échelons (*nongraded schools*), on note des effets positifs sur l'apprentissage de base lorsque plusieurs formes de différenciation pédagogique coexistent avec des moments d'enseignement direct. Au Québec, les cycles d'apprentissage sont en chantier et il est trop tôt pour avoir des résultats de recherche, mais les premières expérimentations peuvent déjà nous livrer certains faits qui ressortent de l'exploration des scénarios de mise en œuvre des cycles d'apprentissage.

On retient aussi un texte qui décrit une expérience d'implantation du cycle d'apprentissage dans une école de milieu à faible revenu et qui cerne les fondements et les dimensions jugées essentielles du cycle et qui dégage des conditions d'implantation. Cette description fait état du cycle d'apprentissage comme d'un espace-temps flexible sous la responsabilité d'une équipe d'enseignants permettant à celle-ci de prendre en charge collectivement les apprentissages des élèves. Selon le groupe d'enseignants de l'école, les rencontres de cycle régulières permettent d'organiser et de réguler le travail de chacun et le fonctionnement de l'équipe-cycle. Le cycle est un lieu de pouvoir collectif des enseignants sur leur travail et sur son organisation et ainsi qu'un lieu où s'expriment des besoins de formation. Finalement, il est un lieu de développement d'une véritable culture pédagogique et didactique partagée. Cette expérience précise trois conditions incontournables à

l'implantation réussie des cycles : les enseignants doivent avoir du temps; ils doivent briser les murs de l'isolement traditionnel et jouer le jeu de la concertation. Ici, le rôle des membres de la direction est primordial. Les enseignants doivent développer les compétences nécessaires au travail d'équipe et à une gestion efficace du temps disponible. L'expérience précise aussi des conditions liées au processus d'accompagnement, à la gestion des apprentissages et aux accompagnateurs eux-mêmes. L'expérience insiste sur les conditions de soutien et d'accompagnement car, sans cette garantie, il est difficile d'entrevoir une véritable transformation des pratiques.

CE QU'ON A RETENU

Le Conseil prend note du processus de changement en cours. Les cycles d'apprentissage s'implantent dans les écoles québécoises quand émerge une masse critique de personnes qui incarnent dans l'action les buts poursuivis et les traduisent sur les plans fonctionnel et opératoire. Présentement, l'organisation en cycles d'apprentissage est davantage portée par ceux qui osent et ces personnes ont besoin de soutien.

Dans les écoles québécoises, là où les cycles d'apprentissage sont à se construire, les acteurs scolaires s'entendent assez bien pour dire que les actions suivantes sont des conditions favorables à l'implantation :

- donner de la légitimité au changement;
- élaborer un plan de travail qui concrétise la démarche que l'école adopte;
- donner un fonctionnement autonome à chaque équipe-cycle, en incluant les budgets si nécessaire;
- identifier un agent de changement pour soutenir, au besoin, les équipes-cycles d'une école;
- développer une culture de la formation continue selon des formules variées et adaptées;
- se donner du temps pour échanger et pour travailler ensemble;
- s'assurer de l'adhésion de la direction au projet de transformation de l'organisation scolaire.

L'organisation en cycles, en offrant aux acteurs scolaires la possibilité d'assumer une part du leadership, modifie le rapport à la profession. Apprendre ensemble fait sens mais exercer ensemble pose la question du partage du pouvoir. Partager le pouvoir est un défi majeur de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Le Conseil supérieur de l'éducation soulignait d'ailleurs en 1995 « qu'il n'y a pas de changement possible sans pouvoir et (…) la difficulté de toute entreprise de changement vient souvent de ce que le changement s'appuie sur une modification des rapports de pouvoir, de ses lieux d'exercice, ou introduit une nouvelle dynamique en la matière. » À l'école, les rapports de pouvoir sont liés, selon Gather Thurler,

« à une composante essentielle de la vie professionnelle : l'autonomie dont dispose chacun, ce qu'il peut faire de son propre chef, sans demander d'autorisation, ni rendre de comptes. » Et c'est cette culture individualiste qui caractérise les rapports de pouvoir dans les milieux scolaires.

À première vue, l'enseignant qui travaille au sein d'une telle culture individualiste semble bénéficier d'une grande latitude d'action, mais cette latitude est assez illusoire puisqu'il est laissé à lui-même pour tout ce qui concerne la planification et l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. Dans un contexte individualiste d'enseignement, cette planification des apprentissages trouve rapidement son point limite du seul fait que l'enseignant est seul devant un groupe d'élèves qui expriment des besoins variés. Ne pouvant pas toujours prendre en compte à lui seul cette diversité de profils en mettant de l'avant diverses stratégies de différenciation pédagogique, il n'a généralement d'autres choix que de recourir à un enseignement tutoral et à sanctionner par le redoublement ceux qui ne peuvent suivre la cadence imposée. Selon cette perspective, l'autonomie de l'enseignant s'avère être, dans la pratique, singulièrement étroite.

On peut comprendre, après avoir entendu les acteurs scolaires, que l'appropriation de nouveaux rôles au sein des équipes-cycles puisse susciter certaines appréhensions. C'est l'écueil le plus évident que doivent affronter les milieux scolaires qui mettent en place une organisation en cycles d'apprentissage.

L'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage représente à l'heure actuelle une réalité en devenir. Il n'existe aucune analyse d'ensemble nous permettant de rendre compte des diverses modalités à l'intérieur desquelles s'exercent les nouveaux rapports de pouvoir. Toujours selon Gather Thurler, l'instauration d'équipes-cycles devrait favoriser la multiplication des échanges entre les intervenants scolaires. Ce faisant, les membres des équipes deviennent mutuellement exposés à autrui, ce qui augmente nécessairement les occasions de frictions. Cependant, une fois que l'exercice de coopération professionnelle est bien enclenché, qu'une culture commune prend forme et que, par conséquent, la pression sociale diminue, on observe que les membres prennent conscience qu'ils ont une prise nouvelle sur leur travail et que celui-ci prend un sens nouveau, valorisé et valorisant. Même sans garantie du succès de cette organisation, le Conseil note la volonté des acteurs de rendre les écoles différentes pour répondre aux besoins des enfants. En somme, le Conseil pense que l'implantation d'équipes-cycles devrait donner lieu à une démarche d'ensemble qui vise à partager le pouvoir autrement et non à une étape qui opposerait les *anciens* et les *modernes*.

CE QUI SOULÈVE LE QUESTIONNEMENT

Partager le pouvoir autrement est souvent source de résistance passive quand il s'agit d'un grand changement surtout que, dans les métiers de l'humain, le pouvoir est souvent tabou, souvent suspect. Est-ce une des raisons pour lesquelles l'organisation en cycles d'apprentissage en est à ses premiers pas?

Dans les écoles québécoises, l'émergence d'une masse critique de personnes qui incarnent, dans l'action, les buts poursuivis et les traduisent sur les plans fonctionnel et opératoire permet de réaliser le changement demandé. C'est ce qui se passe concrètement sur le terrain avec les premières équipes-cycles. Est-ce que le système éducatif mettra les efforts nécessaires pour multiplier rapidement les milieux novateurs?

Même s'il n'existe présentement pas d'études scientifiques montrant l'efficacité de l'organisation en cycles d'apprentissage dans la réussite de l'élève, les études scientifiques sur les phénomènes de la connaissance nous en apprennent assez au sujet du processus d'apprentissage pour reconnaître l'importance d'expérimenter des modèles pédagogiques plus flexibles si nous voulons atteindre l'objectif de la réussite du plus grand nombre d'élèves possible. Le Conseil supérieur de l'éducation estime qu'il est temps de passer à l'action et veut contribuer à cet objectif en présentant quelques orientations pour guider la mise en œuvre des cycles et en identifiant certains défis à relever pour en réussir l'implantation.

Les recommandations au ministre de l'Éducation et autres membres du réseau scolaire sont aussi formulées dans ce document.

DES ORIENTATIONS ET DES DÉFIS

Après avoir pris connaissance de ce qui se passe au Québec et ailleurs, après avoir rencontré des experts et écouté des praticiens déjà engagés dans le changement, le Conseil a pu identifier des pistes d'action susceptibles de faciliter la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Il a même tracé les grandes lignes d'un véritable programme que les responsables de la réforme de l'éducation et les intervenants scolaires peuvent utiliser pour alimenter leur réflexion et planifier leur démarche de changement.

DES ORIENTATIONS

Afin de guider la mise en œuvre d'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage, le Conseil porte à l'attention de chacun d'eux les quatre orientations qui apparaissent ci-après.

- Miser sur la richesse de la diversité d'un groupe d'enfants

  Pour vivre les différences comme une richesse, il faut que s'exerce le droit à la ressemblance comme le droit à la différence : droit à la ressemblance parce que chaque enfant, quelles que soient la couleur de sa peau, son origine sociale, ses difficultés ou aptitudes scolaires, a le droit d'apprendre à se connaître et à comprendre le monde dans lequel il vit; droit à la différence pour que les élèves puissent s'enrichir mutuellement dans le respect de leurs différences. L'organisation scolaire doit donner à chaque élève les meilleurs moyens pour réussir son apprentissage, sa socialisation et son insertion dans une collectivité.

  Un pédagogue sensible à la diversité des rapports au savoir, des manières d'apprendre, des rythmes de développement de chacun se doit d'accepter l'idée de multiplier et de partager les regards sur les enfants. Il voudra privilégier le développement global de la personne et son ouverture au monde en estimant que c'est plus important que la seule accumulation des savoirs. Le développement du potentiel de chaque élève devient central dans cette approche.

- Reconnaître l'importance capitale du leadership de la direction dans une réorganisation scolaire de l'école

  Sans l'implication réelle du directeur de l'école, les changements majeurs dont il est question dans cet avis ne se feront pas vraiment. La double fonction pédagogique et administrative du directeur d'école étant maintenant reconnue avec la décentralisation des pouvoirs vers l'école et le conseil d'établissement, il faut que des mesures concrètes soient prises pour le soutenir. Certaines pratiques doivent être modifiées afin qu'une aide réelle lui soit apportée sur le plan administratif. Des modèles de formation doivent appuyer sa réflexion pédagogique. Cette aide doit correspondre à celle dont il a besoin comme leader pédagogique et responsable administratif.

- Évaluer les apprentissages pour rendre service à l'élève

  L'évaluation s'adresse d'abord à l'élève et vise à lui faire mieux connaître ses forces et ses faiblesses et à identifier ses progrès. L'engagement des enseignants dans une équipe-cycle est de prendre chaque élève là où il est pour le faire progresser et non pas seulement de s'assurer qu'il suit le groupe. Dans cet esprit, le passage d'un cycle à l'autre et le passage du primaire au secondaire sont des étapes à franchir devant assurer la continuité des apprentissages à maîtriser.

- Inviter les équipes-cycles à passer d'une pratique privée à une pratique publique

  Il est souhaitable que les équipes-cycles partagent leurs pratiques pédagogiques, explorent, évaluent, prennent connaissance de la recherche et de ses résultats pour les réinvestir à leur tour. Ce mouvement ne doit pas être à sens unique. Les équipes doivent être appelées à fournir un apport pour que leurs savoirs d'expériences pédagogiques puissent alimenter la théorie. Cela exige, cependant, que les équipes acceptent que leur pratique fasse l'objet d'observation par un regard externe. Si elles veulent passer d'une pratique privée à une pratique publique, il faut qu'elles voient et qu'elles soient vues. C'est une exigence à la fois scientifique et stratégique : scientifique dans la mesure où l'on ne peut identifier des savoirs pédagogiques si on ne voit pas ce qui se passe dans le quotidien des groupes d'élèves et si on ne compare pas des pratiques enseignantes entres elles; stratégique en ce sens que l'on ne peut faire reconnaître la solidité de ces savoirs si on ne rend pas compte de la manière de les produire. Comme le dit Gauthier, « On ne peut faire de la recherche sans voir et on ne peut professionnaliser sans être vu. »

DES DÉFIS

La mise en œuvre de ces orientations interpelle tous les intervenants intéressés par l'enseignement primaire et, de façon particulière, les directions d'école et les équipes-cycles. Aussi, dans son avis, le Conseil précise, pour ces éducateurs, trois défis à relever afin que les cycles d'apprentissage soient plus qu'une mesure administrative, qu'ils soient d'abord et avant tout une organisation pédagogique de l'école.

- Mettre en pratique la différenciation pédagogique

  Sans différenciation pédagogique, l'organisation en cycles d'apprentissage n'a pas véritablement sa raison d'être. La pédagogie différenciée vise à permettre à chaque enseignant de réfléchir sur la manière dont il enseigne, de connaître les stratégies métacognitives de chaque élève, de mettre l'élève en situation de choix, d'introduire des espaces de réflexion et de régulation pour que celui-ci puisse réfléchir et avoir l'intelligence de ce qu'il fait. Pourquoi hésiter à adopter cette approche? Sans doute parce que l'enseignant passe d'une fonction de transmission de connaissances à une fonction de soutien et de guide à l'apprentissage et que cette voie peut être déstabilisante. Jusqu'à maintenant, l'enseignant était surtout responsable de la procédure d'apprentissage. La pédagogie différenciée le rend aussi responsable du processus d'apprentissage, et ce, afin que chaque élève trouve la meilleure démarche pour apprendre.

Quant à l'enseignant, comment apprend-il? Il apprend, de la même façon que l'élève, en passant à l'acte, c'est-à-dire en se familiarisant avec la pédagogie différenciée et en la mettant en pratique dans sa classe.

- Apprendre la coopération professionnelle

Les équipes-cycles doivent développer des habiletés de communication professionnelle, apprendre à gérer le temps autrement et favoriser des conditions pour la mise en œuvre d'une pratique réflexive. À la lumière de ce que le Conseil a lu, entendu et analysé, les avantages de l'organisation en cycles d'apprentissage ne se manifesteront que lorsque les équipes-cycles auront dominé les difficultés de la coopération professionnelle et auront appris à planifier en équipe leur enseignement et le cheminement des élèves sur une période de deux ans.

C'est un défi à ne pas négliger. Dans une profession comme l'enseignement, où la technique et la science ne font pas l'unanimité, et où l'on s'oppose souvent sur le plan des valeurs ou des manières de faire ou de dire, le travail coopératif doit se révéler un choix pratique plutôt qu'idéaliste. L'école doit inventer et développer une véritable responsabilité collective. L'implantation des cycles d'apprentissage est une occasion d'exiger la pratique de la coopération dans un contexte de lutte contre l'échec. L'intérêt des cycles de deux ans consiste à créer un espace-temps de formation plus vaste tout en mobilisant une équipe d'enseignants à créer des dispositifs de différenciation pédagogique efficaces pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves. C'est en ce sens que la base de cette coopération est dite professionnelle.

- Utiliser le temps comme une ressource pédagogique

La dimension du temps relie à l'apprentissage en cycles se veut avant tout un espace-temps de formation de l'élève. Le temps où l'élève s'implique dans une tâche scolaire, le temps qu'il consacre à l'apprentissage, le temps dont il a besoin pour maîtriser une compétence.

Si l'on considère que le temps que l'élève consacre à la maîtrise d'une compétence est primordial pour son apprentissage, il faut s'assurer qu'il soit placé dans une situation où il peut le mieux utiliser ce temps en fonction de ses besoins. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà affirmé que « donner un sens pédagogique au temps scolaire, c'est entreprendre une démarche de changement dont le défi est de percevoir le temps comme un outil pédagogique, une ressource à utiliser dans l'intérêt des élèves. » L'organisation en cycles d'apprentissage trouve ici ses fondements.

LES RECOMMANDATIONS

Considérant que l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage

- est une innovation pédagogique peu documentée et que les expériences des cycles d'apprentissage vécues en Suisse, en France, en Oregon ou ailleurs sont encore trop récentes pour pouvoir en dégager un ou des modèles porteurs d'avenir;
- offre, néanmoins, une perspective prometteuse si l'on se fie aux premières expériences en cours au Québec;
- est une obligation légale et réglementaire qui interpelle le conseil d'établissement, au regard des modalités d'application du régime pédagogique sur le leadership de la direction et la participation des personnels;
- s'appuie sur les résultats de recherche sur l'apprentissage, qui montrent que les élèves réussissent mieux s'ils font des apprentissages significatifs qui respectent leur style et leur rythme d'apprentissage;
- crée des conditions favorables à une pédagogie centrée sur les besoins des élèves;
- suppose un développement pédagogique et un changement de culture auxquels, dans l'ensemble, les éducateurs qui œuvrent actuellement auprès des élèves ne sont pas préparés;
- est un défi que les enseignants pourront relever à la condition que les directions d'école en assument le leadership grâce à un soutien efficace de la part des différents acteurs scolaires;
- appelle le partage du pouvoir de la direction de l'école avec les équipes-cycles;
- s'accommode difficilement de certaines règles d'organisation scolaire prévues à la convention collective;

le Conseil recommande :

Au ministre de l'Éducation :

- de soutenir financièrement les commissions scolaires dans la mise en place de réseaux de communication efficaces qui aient pour objectifs :
  - d'assurer la transmission des connaissances reliées à l'organisation en cycles d'apprentissage;
  - de diffuser les modèles d'organisation scolaire d'une manière méthodique et soutenue;
  - de faire connaître les efforts de changements qui sont en cours;
  - de mettre en lien les divers acteurs touchés par le changement;

- d'expliciter, dans la politique d'évaluation des apprentissages ou dans un autre texte officiel, le sens de l'article 15 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* de façon à souligner le caractère progressif et différencié de l'apprentissage de même que le caractère collégial de la gestion des apprentissages;
- de s'assurer, de concert avec les commissions scolaires et les syndicats concernés, que les règles de la convention collective tant nationale que locale facilitent l'organisation en cycles d'apprentissage.

Aux commissions scolaires :

- d'appuyer par des mesures efficaces les directions d'école pour qu'elles puissent assumer leur rôle de leader dans l'implantation des cycles d'apprentissage et dans la réorganisation scolaire que cela implique dans leur milieu;
- de proposer, à leur personnel, des modes variés de formation continue reposant :
  - sur la concertation avec les enseignants;
  - sur un continuum composé de deux volets : soit les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience;
- de s'associer, dès maintenant, au réseau privé et aux universités pour entreprendre des recherches qui auront pour objet :
  - de faire un bilan des pratiques pédagogiques novatrices actuelles;
  - de cerner les pratiques organisationnelles que permet le cycle d'apprentissage;
  - d'évaluer les effets de ces pratiques sur la réussite des élèves.

Aux conseils d'établissement :

- de s'assurer que l'organisation en cycles d'apprentissage soit intégrée dans le projet éducatif de l'école;
- de s'assurer que l'information sur les résultats scolaires soit accessible et claire pour les parents et l'ensemble de la communauté;
- de s'assurer de la prise en charge collective et partagée de cette organisation par les différents acteurs scolaires.

Aux organismes de participation des parents :

- de prendre les moyens pour informer les parents de façon régulière et systématique sur les changements en cours et leurs objectifs.

Aux directeurs d'école :

- de prévoir, à l'intérieur de l'école, du temps et un lieu de discussions pédagogiques favorisant les échanges sur la réforme et l'implantation des cycles d'apprentissage;
- d'instituer une gestion participative où les membres du personnel de l'école peuvent exercer leurs responsabilités professionnelles;
- de s'organiser, en réseau professionnel, pour s'informer, se former, se soutenir, dans le contexte d'un changement de culture relié à la mise en place d'une nouvelle organisation scolaire.

Aux équipes-écoles :

- de se donner, dans un contexte de changement de culture, un plan de formation continue qui privilégie différentes sources de formation pour le réaliser :
  - la formation par les pairs, par les équipes-cycles, par les spécialistes;
  - la connaissance des expérimentations d'ici et d'ailleurs;
  - les recherches-actions;
  - le retour sur les pratiques;
  - des stages d'expérimentation;
- d'expérimenter des modèles pédagogiques pour intégrer les enseignants spécialistes de matière et les autres professionnels aux équipes-cycles.

Aux équipes-cycles :

- d'élaborer et d'exploiter des mécanismes d'échanges pour :
  - favoriser la réflexion et l'interaction entre pairs;
  - discuter de pédagogie;
  - partager des stratégies de différenciation pédagogique;
  - développer une démarche dans l'action et sur l'action;
- d'expérimenter des modèles organisationnels leur permettant d'exercer collectivement la responsabilité des apprentissages et de l'évaluation.

Aux universités et aux écoles :

- de développer la recherche collaborative où le savoir pédagogique issu de la pratique de l'organisation en cycles d'apprentissage au primaire soit rendu public et accessible.

CONCLUSION

En choisissant comme thème de réflexion les cycles d'apprentissage, le Conseil voulait savoir où en était la mise en œuvre de ce nouveau mode d'organisation dans les écoles primaires. Au-delà de la prescription légale et réglementaire et du caractère administratif de la mesure, il s'est attardé à la dimension pédagogique des cycles d'apprentissage parce que c'est là que cette innovation prend son inspiration et tout son sens. On ferait fausse route de n'y voir qu'une nouvelle organisation administrative. Et le Conseil s'en est inquiété.

Les consultations et les observations effectuées pour élaborer cet avis mettent en évidence que les écoles primaires en sont actuellement à l'appropriation de la réforme sans en percevoir, sauf exception, tous les effets pédagogiques concrets. Les éducateurs qui œuvrent auprès des élèves ne sont pas encore parvenus à cerner clairement l'apport spécifique des cycles d'apprentissage dans le cheminement scolaire des élèves. Cette situation est d'autant plus compréhensible qu'il existe peu d'études sur le sujet et que les expériences des cycles d'apprentissage vécues en Suisse, en France, en Oregon ou ailleurs sont encore trop récentes pour pouvoir en dégager un ou des modèles porteurs d'avenir. Donc, l'école québécoise s'inscrit non seulement dans un changement pédagogique profond, elle fait aussi œuvre de pionnière. Pour avancer, elle doit s'appuyer sur les résultats de la recherche sur l'apprentissage, qui montrent que les élèves apprennent mieux si leurs apprentissages ont du sens pour eux et si cela se fait dans le respect de leur style et de leur rythme d'apprentissage. Le cycle d'apprentissage se veut justement une organisation scolaire qui favorise une pédagogie centrée sur les besoins des élèves.

Cette dernière affirmation, le Conseil l'a répétée à plusieurs reprises au cours de la dernière décennie. Il est conscient que le changement qu'il a proposé et que la réforme a confirmé, implique une démarche longue et pleine d'embûches. Par cet avis, il veut en alléger le parcours. Aussi, il fournit un ensemble de balises qui lui semblent essentielles pour que le changement permette au plus grand nombre possible d'élèves de réussir leurs études primaires. Le Conseil y expose clairement les aspects essentiels d'une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage, les conditions facilitantes pour une mise en œuvre réussie de même que les défis que cette nouvelle organisation scolaire posent aux différents acteurs du système scolaire.

Dans une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage, une équipe d'enseignants observe les élèves qui lui sont confiés afin de choisir un ensemble d'activités significatives pour eux et qui les aideront à développer, pendant deux ans, les compétences prévues au programme. L'équipe qui prend

en charge un groupe d'élèves suit le cheminement de chaque élève, évalue sa progression et en témoigne d'abord à l'élève lui-même, puis à ses parents. C'est dans cet esprit de progression continue de chaque élève que la mesure mécanique du redoublement devrait disparaître. Normalement, l'élève qui, après deux ans, n'a pas développé toutes les compétences prévues au programme poursuit son apprentissage, à son rythme, là où il est rendu. Il ne recommence pas ce qu'il a appris. C'est à l'école de trouver les solutions appropriées aux besoins de cet élève.

Un tel mode de fonctionnement suppose que les enseignants, incluant les spécialistes de matières et les orthopédagogues, prennent l'habitude de planifier en équipe les activités d'apprentissage sur deux ans, d'intervenir de plusieurs façons auprès des élèves, de les suivre et de les évaluer ensemble. C'est apprendre à faire de l'enseignement collaboratif, à pratiquer une pédagogie différenciée et à utiliser le temps comme une ressource pédagogique. Cette manière de faire est nouvelle et les enseignants n'y ont pas été préparés. Il leur faut de la formation et du temps pour échanger sur leurs expériences, leurs pratiques et sur une pédagogie qui mise sur la diversité des styles et des rythmes d'apprentissage des élèves. Le Conseil note que ceux qui ont appris à fonctionner selon ce nouveau modèle ne voudraient plus revenir à la situation où ils devaient apporter seuls des réponses adaptées aux besoins variés des élèves. Le passage du mode d'organisation actuel à une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage est un défi que les enseignants pourront relever à la condition que les directions d'école en assument le leadership et que les conseils d'établissement en approuvent les modalités dans le cadre du projet éducatif de l'école et en témoignent dans le rapport annuel qu'il dépose à la commission scolaire.

Le Conseil souligne que les directions d'école pourront assumer ce nouveau rôle qui s'ajoute à toutes les nouvelles tâches qui ont été dévolues à l'école dans le cadre de la réforme, uniquement si les différents acteurs scolaires, selon leurs responsabilités propres, les soutiennent adéquatement. Il fait aussi ressortir l'importance pour les directions d'école de pratiquer une gestion participative qui mise sur une compréhension commune du sens accordé au changement et qui s'appuie sur des mécanismes d'échange efficaces et sur l'autonomie de l'équipe-cycle.

Pour soutenir les enseignants et les directions d'écoles dans leur démarche de changement, le Conseil interpelle le ministre de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats et les conseils d'établissement pour qu'ils facilitent la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les

écoles primaires. Il donne aussi aux différents acteurs de l'école des pistes d'action susceptibles de les aider dans la maîtrise du changement en cours. Il est conscient que la mise en œuvre d'une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage est, en quelque sorte, un signe important, voire un indicateur de la réussite de la mise en œuvre de la réforme au primaire.

TABLE DES MATIÈRES DE L'AVIS

L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR

Introduction 5

Chapitre 1
Comprendre les cycles d'apprentissage 7
1.1 Vers une organisation scolaire adaptée au défi de la réussite 7
1.2 Les cycles d'apprentissage dans d'autres systèmes scolaires 8
1.3 Les cycles d'apprentissage : une notion qui évolue 10
1.4 L'organisation en cycles d'apprentissage : un choix cohérent 11
1.5 L'organisation en cycles d'apprentissage : un changement de culture 16

Chapitre 2
Des acteurs à la recherche de leur rôle 19
2.2 TÉMOIGNAGES 19
2.1.1 Des enseignants 19
2.1.2 Des directions d'école 20
2.1.3 Des orthopédagogues 21
2.1.4 Des enseignants spécialistes de matières 21
2.1.5 Des responsables de l'implantation de la réforme 21
2.1.6 Des parents 22
2.2 Nouveaux rôles pour les acteurs scolaires 23
2.2.1 Les enseignants 24
2.2.2 Les directions d'école 25
2.2.3 Les autres acteurs scolaires 26
2.2.4 L'élève et sa famille dans l'organisation en cycles d'apprentissage 27
2.2.5 Le conseil d'établissement 29

Chapitre 3
Observations pour amorcer l'action 31
3.1 Inquiétudes reliées à l'organisation du primaire en cycles d'apprentissage 31
3.1.1 La réorganisation du temps 31
3.1.2 La disparition du redoublement 32
3.1.3 L'évaluation des compétences 33

3.2 Conditions pour réussir l'organisation en cycles d'apprentissage 34
3.3 Premiers résultats liés à l'expérimentation ici et ailleurs 36
3.4 Un enjeu majeur : un nouveau partage du pouvoir 38
3.4.1 Les rapports de pouvoir dans une organisation en cycles d'apprentissage 38
3.4.2 Les écueils reliés au partage des pouvoirs 39
3.4.3 Le travail d'équipe : une dynamique nouvelle 39

Chapitre 4
Orientations, défis, recommandations 41
4.1 Les orientations
4.1.1 Miser sur la richesse de la diversité d'un groupe d'enfants 41
4.1.2 Reconnaître l'importance capitale du leadership de la direction dans une réorganisation scolaire de l'école 41
4.1.3 Évaluer les apprentissages pour rendre service à l'élève 42
4.1.4 Inviter les équipes-cycles à passer d'une pratique privée à une pratique publique 42
4.2 Les défis 43
4.2.1 Mettre en pratique la différenciation pédagogique 43
4.2.2 Apprendre la coopération professionnelle 43
4.2.3 Utiliser le temps comme une ressource pédagogique 44
4.3 Les recommandations 44

Conclusion 47

Annexe 1 49

Annexe 2 51

Annexe 3 53

Bibliographie 55

Définition des termes soulignés dans le texte 66
Cycle pluriannuel (page 5)
Mesures de remédiation (page 5)
Cycle d'apprentissage (page 5)
Équipe-cycle (page 11)
Métacognition (page 14)
Psychologie cognitive (page 16)

LE TEXTE COMPLET DE L'AVIS *L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR* EST DISPONIBLE :

1 sur le **site internet** du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

2 **sur demande**, au Conseil supérieur de l'éducation :
par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
par télécopieur : (418) 644-2530
par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE :

UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

NOVEMBRE 2002

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE :

UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

NOVEMBRE 2002

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement primaire dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Coordination et rédaction :
Lise Lagacé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire.

Recherche :
Lise Lagacé, Jean Lamarre, Frances Moyle, avec la collaboration de Hélène Pinard, Hélène Bergeron et Gilles Roy.

Soutien technique :
au secrétariat :
Francine Lambert avec la collaboration de
Marie-Andrée Ayotte et de Linda Blanchet.

à la documentation :
Patricia Rehel.

à l'édition :
Michelle Caron,
Marie Mercier.

à la révision linguistique :
Bernard Audet,
Sylvain Larose.

Conception graphique :
Bleu outremer design graphique

Avis adopté à la 512e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 20 septembre 2002.

ISBN : 2-550-39897-1
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2002

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

103-01643/

INTRODUCTION 5

CHAPITRE 1
COMPRENDRE LES CYCLES D'APPRENTISSAGE 7

1.1 VERS UNE ORGANISATION SCOLAIRE ADAPTÉE AU DÉFI DE LA RÉUSSITE 7
1.2 LES CYCLES D'APPRENTISSAGE DANS D'AUTRES SYSTÈMES SCOLAIRES 8
1.3 LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE NOTION QUI ÉVOLUE 10
1.4 L'ORGANISATION EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UN CHOIX COHÉRENT 11
1.5 L'ORGANISATION EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UN CHANGEMENT DE CULTURE 16

CHAPITRE 2
DES ACTEURS À LA RECHERCHE DE LEUR RÔLE 19

2.1 TÉMOIGNAGES 19
2.1.1 Des enseignants 19
2.1.2 Des directions d'école 20
2.1.3 Des orthopédagogues 21
2.1.4 Des enseignants spécialistes de matières 21
2.1.5 Des responsables de l'implantation de la réforme 21
2.1.6 Des parents 22
2.2 NOUVEAUX RÔLES POUR LES ACTEURS SCOLAIRES 23
2.2.1 Les enseignants 24
2.2.2 Les directions d'école 25
2.2.3 Les autres acteurs scolaires 26
2.2.4 L'élève et sa famille dans l'organisation en cycles d'apprentissage 27
2.2.5 Le conseil d'établissement 29

CHAPITRE 3
OBSERVATIONS POUR AMORCER L'ACTION 31

3.1 INQUIÉTUDES RELIÉES À L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE 31
3.1.1 La réorganisation du temps 31
3.1.2 La disparition du redoublement 32
3.1.3 L'évaluation des compétences 33
3.2 CONDITIONS POUR RÉUSSIR L'ORGANISATION EN CYCLES D'APPRENTISSAGE 34
3.3 PREMIERS RÉSULTATS LIÉS À L'EXPÉRIMENTATION ICI ET AILLEURS 36
3.4 UN ENJEU MAJEUR : UN NOUVEAU PARTAGE DU POUVOIR 38
3.4.1 Les rapports de pouvoir dans une organisation en cycles d'apprentissage 38
3.4.2 Les écueils reliés au partage des pouvoirs 39
3.4.3 Le travail d'équipe : une dynamique nouvelle 39

CHAPITRE 4
ORIENTATIONS, DÉFIS, RECOMMANDATIONS 41

4.1 LES ORIENTATIONS 41
4.1.1 Miser sur la richesse de la diversité d'un groupe d'enfants 41
4.1.2 Reconnaître l'importance capitale du leadership de la direction dans une réorganisation scolaire de l'école 42
4.1.3 Évaluer les apprentissages pour rendre service à l'élève 42
4.1.4 Inviter les équipes-cycles à passer d'une pratique privée à une pratique publique 42

4.2 LES DÉFIS 43
4.2.1 Mettre en pratique la différenciation pédagogique 43
4.2.2 Apprendre la coopération professionnelle 43
4.2.3 Utiliser le temps comme une ressource pédagogique 44
4.3 LES RECOMMANDATIONS 44

CONCLUSION 47

ANNEXE 1 49

ANNEXE 2 51

ANNEXE 3 53

BIBLIOGRAPHIE 55

DÉFINITION DES TERMES SOULIGNÉS DANS LE TEXTE 66

Cycle pluriannuel (page 5)

Mesures de remédiation (page 5)

Cycle d'apprentissage (page 5)

Équipe-cycle (page 11)

Métacognition (page 14)

Psychologie cognitive (page 16)

INTRODUCTION

Le Conseil supérieur de l'éducation rend public un avis sur les cycles d'apprentissage au primaire, une mesure legale et réglementaire introduite dans le cadre de la réforme de l'éducation dont les grandes lignes du plan d'action ont été rendues publiques, en octobre 1996, au terme de la tenue des États généraux sur l'éducation de 1995-1996. Ce mode d'organisation scolaire est tout à fait nouveau, même si le terme « cycle » a déjà été utilisé couramment à des fins administratives. Si les mots eux-mêmes peuvent engendrer de la confusion, le Conseil est conscient que la plus grande difficulté vizent du fait que le milieu de l'enseignement primaire fait œuvre de pionnier en la matière sans pouvoir trop compter sur des modèles validés ici ou ailleurs en Occident. Alors, sur quoi s'appuient les écoles primaires pour mettre en œuvre cette nouvelle organisation pédagogique? On sait que, pour répondre aux besoins de chaque école, la réforme en éducation se construit localement. En choisissant ce thème d'avis au ministre de l'Éducation, le Conseil a voulu savoir si les éducateurs des écoles primaires étaient réellement au travail et s'ils étaient suffisamment outillés pour mener à bien cette construction pédagogique. Il a cru nécessaire d'aller sur le terrain dès le début de l'implantation des cycles d'appren-tissage afin de contribuer à cerner les conditions de mise en œuvre de cette nouvelle organisation pédagogique et à clarifier davantage la notion même de « cycles d'apprentissage ». Sa réflexion s'inscrit en outre dans la foulée des nouvelles connaissances qui émergent des recherches récentes en éducation ici et ailleurs, et s'appuie sur des prémisses que le Conseil a déjà énoncées ainsi que sur les nombreuses consultations menées dans le milieu de l'enseignement primaire.

On le sait, la société actuelle se caractérise par la complexité des rapports personnels et sociaux, la mondialisation de l'économie, le développement des savoirs, la multiplication des lieux d'accès au savoir et les bouleversements du monde et des modes de travail. Les jeunes sont déjà entrés dans ce monde, ils jouissent de ses attraits ou en subissent les incohérences, c'est pourquoi ils doivent être pourvus des moyens qui les rendent aptes à faire les choix appropriés à leurs désirs et à leurs capacités. La société demande principalement à l'école de préparer chacun et chacune à prendre sa place. D'ailleurs, nous rappelons qu'au nombre des finalités de l'éducation, on reconnaît à l'institution scolaire le mandat de transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique et le respect des institutions communes et de préparer les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité (CSE, 1998). L'école y parviendra en assurant la scolarisation et la réussite du plus grand nombre. Pour ne pas que le système scolaire ne génère encore plus d'exclus, il doit affronter un défi qui, sans être récent, devient urgent : « Passer de l'accès au succès » (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p. 8).

Dès 1991, le Conseil supérieur de l'éducation affirmait que l'école primaire doit ajuster ses cycles d'apprentissage à la psychologie et au cheminement de l'enfant et que leur aménagement en trois cycles de deux ans peut faire en sorte que l'intervention pédagogique soit plus efficace (CSE, 1991). Dans ses avis sur la réforme en cours, le Conseil reprend cette question en réitérant le bien-fondé et l'intérêt des cycles de formation qui se déploient sur plus d'un an. Il rappelle qu'ils constituent l'une des résultantes de l'évolution et de l'affinement des pratiques pédagogiques de ces trente dernières années (CSE, 1999; CSE, 1998).

Pour sa part, le gouvernement du Québec modernise son système éducatif et publie, à la suite des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, un énoncé de politique où il propose, entre autres choses, l'abolition de l'organisation scolaire en degrés et leur remplacement au primaire par trois cycles de deux ans (MEQ, 1997b). Cet énoncé s'inspire aussi du rapport *Réaffirmer l'école* où l'on souligne la possibilité d'exploiter le cycle comme outil pédagogique plutôt que comme base de découpage de l'organisation scolaire (MEQ, 1997a). De plus, le gouvernement établit par règlement un régime pédagogique (MEQ, 2000) où il inscrit, à l'article 15, que l'enseignement primaire s'organise en trois cycles de deux ans chacun.

L'organisation de l'enseignement en cycles pluriannuels devient donc un des dispositifs importants de la réforme de l'éducation. Cette organisation ne se veut pas uniquement une structure administrative, elle se fonde plutôt sur une approche pédagogique où l'enseigne-ment échelonné en cycles pluriannuels doit mieux correspondre aux stades de développement psychologique de l'enfant. Les mesures de remédiation en cours d'apprentissage sur de plus longues périodes devraient permettre de ne plus utiliser le redoublement, mesure qui, selon toutes les études, fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant régler le fond du problème.

Cette organisation en trois cycles tend aussi à favoriser et à encourager la constitution d'équipes restreintes d'enseignants qui assumeraient ensemble l'enseignement du programme de formation de chaque cycle et l'évaluation des élèves à la fin de chaque cycle.

Cette entreprise pédagogique est maintenant entre les mains des intervenants scolaires qui doivent la faire naître dans chaque école. Elle démarre à peine et demeure encore plus théorique que pratique, plus abstraite que concrète. Seuls quelques établissements scolaires ont adopté, à ce jour, une organisation en cycles pluriannuels.

Le Conseil supérieur de l'éducation, soucieux de la réussite de cette implantation, a voulu analyser, dès le début, le chantier que représente pour l'enseignement primaire la mise en œuvre des cycles d'apprentissage comme mode d'organisation pédagogique. Il veut ainsi suggérer des pistes de réflexion et d'action pour faciliter la compréhension de ce changement et en soutenir le démarrage en tenant compte des besoins des acteurs et de leurs contraintes et en s'appuyant sur les atouts dont dispose chaque milieu.

L'absence d'études scientifiques consistantes sur les cycles d'apprentissage a conduit le Conseil à miser surtout sur les échanges avec les spécialistes et les praticiens pour construire son analyse, de même que sur ce qui se passe dans les autres pays en la matière. Dans cet avis, le Conseil s'appuie essentiellement sur ce qu'il a entendu et retenu de ces échanges et de l'analyse comparative avec ce qui se fait ailleurs. Il faut donc prendre acte de son caractère exploratoire.

Le premier chapitre traite de la notion de « cycle d'apprentissage » en lien avec la réussite scolaire. Il fait état de la situation au Québec et dans d'autres pays occidentaux. Le deuxième chapitre analyse les témoignages des acteurs scolaires qui travaillent déjà à la mise en place de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et expose le réaménagement des rôles qui en découle. Le troisième chapitre aborde les inquiétudes des acteurs reliées à l'organisation en cycles d'apprentissage et les conditions à réunir pour l'implanter, et souligne l'enjeu que représente la mise en place de cette réorganisation du primaire dans le respect de sa finalité pédagogique. Le quatrième chapitre présente les orientations et les défis qui attendent les différents acteurs, et se termine par un ensemble de recommandations que le Conseil adresse au ministre de l'Éducation et à tous ceux qui sont intéressés par l'organisation du primaire.

CHAPITRE 1 COMPRENDRE LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

« La raison d'être de l'école, c'est de faire apprendre, tout le reste n'est que moyen. Les cycles n'ont aucun intérêt s'ils ne permettent pas de placer davantage d'élèves, plus souvent, dans de meilleures conditions pour apprendre. »
(Perrenoud, 1999b, p. 26)

Construire la réforme de l'éducation avec les acteurs scolaires qui doivent l'implanter suppose des conditions qui témoignent de la maîtrise du changement souhaité. Une de ces conditions est sans contredit l'appropriation même du changement, de ses finalités, de sa portée, de ses limites et des conditions favorables à son implantation. L'organisation en cycles d'apprentissage est un changement de base qui repose sur l'école et qui interpelle directement ceux et celles qui y travaillent chaque jour avec les élèves. Il importe que ces praticiens comprennent le sens du changement demandé : pourquoi une organisation en cycles d'apprentissage ? De quoi s'agit-il au juste ? Ces questions sont fondamentales et y répondre n'est pas un exercice facile parce que l'organisation en cycles est encore un phénomène nouveau en pleine évolution, dont les caractéristiques et les concepts ne sont pas encore stabilisés. Dans ce chapitre, le Conseil veut contribuer à la réflexion sur le sujet en faisant des liens avec l'objectif de la réussite, les expériences d'ici et d'ailleurs et le contexte de la réforme amorcée au primaire depuis quelques années.

1.1 VERS UNE ORGANISATION SCOLAIRE ADAPTÉE AU DÉFI DE LA RÉUSSITE

Depuis un peu plus d'un siècle, un modèle d'organisation scolaire prévaut dans les pays occidentaux. Au primaire, les enfants sont regroupés dans des classes divisées en degrés successifs et ayant chacune un enseignant responsable de toute l'activité pédagogique. Cette organisation par degrés a été saluée à l'époque comme un immense progrès parce qu'elle clarifie, même pour les classes multiples ou multidegrés, ce que l'enseignant doit apprendre aux élèves à chacune des années scolaires. Cette organisation, fondée sur une programmation orientée vers des objectifs à maîtriser sur une période d'une année, est particulièrement efficace pour définir de façon homogène la tâche des enseignants. Cependant, avec les années, on a compris que l'homogénéité qu'on trouvait dans les enseignements ne se reflétait pas dans la classe. La diversité des enfants qu'on retrouve dans les groupes, leurs façons différentes d'apprendre, leur démarche de maturation personnelle s'accommodent difficilement d'un programme axé sur des objectifs à maîtriser sur une période d'une année et selon la même planification pour l'ensemble des élèves d'un même degré. Ceux qui ne peuvent apprendre le contenu pédagogique dans le temps prescrit recommencent leur année scolaire ou sont placés dans des groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage. Le redoublement, selon plusieurs recherches menées au Québec et ailleurs, ne s'avère pas une mesure bénéfique pour l'élève car il contribue le plus souvent à renforcer l'échec et le sentiment d'exclusion et conduit à un éventuel décrochage au secondaire. Enseigner dans un contexte où les enfants ont des besoins de plus en plus diversifiés appelle une organisation scolaire permettant de donner plus de souplesse à l'approche pédagogique. Partout, en Amérique et en Europe, les pratiques pédagogiques évoluent en ce sens et suscitent une façon de voir autrement l'organisation scolaire.

Pourquoi, dans cette réforme, vouloir changer l'organisation scolaire en plus de rénover les objectifs de formation ? Il est maintenant connu, et bien documenté, que les enfants qui réussissent sont ceux pour qui l'école est significative parce que les apprentissages qu'ils y font ont du sens pour eux. L'organisation en cycles d'apprentissage est une organisation qui veut tenir le pari de la réussite parce qu'elle fournit un cadre qui facilite la différenciation pédagogique. Toutefois, il faut bien constater que le lien entre la réussite de l'élève et ce type d'organisation n'est pas encore certifié, ce qui ne facilite pas l'adhésion des acteurs concernés. Ce lien sera difficile à faire parce que beaucoup d'autres facteurs influent sur la réussite des élèves, dont la définition même que l'on donne à la réussite[1].

Spontanément, chacun donne sa signification de la réussite ou de l'échec scolaire. Au niveau le plus élémentaire, réussir ou échouer représente un jugement sur les rendements scolaires de l'élève en fonction d'objectifs déterminés au préalable par l'institution scolaire. Pourtant, les notions d'échec et de réussite scolaires se prêtent à bien des variations dépendantes du contexte familial de l'élève, des attentes de l'élève lui-même ou

1. Le Conseil a traité de ce sujet dans plusieurs avis et pour tous les ordres d'enseignement. Au primaire : *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. (1999). Au secondaire : *Contre l'abandon scolaire au secondaire*. (1996); *L'École, une communauté éducative*. (1998). Au collégial : *Des conditions de réussite au collégial*. (1995); *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite* (2002). À l'universitaire : *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir* (2000).

du niveau de prestige associé à l'obtention du diplôme. « Dans leur usage courant, [ces notions] renvoient à des constructions sociales parlées par l'institution scolaire, les médias et les parents; parlées et vécues par les élèves dans une diversité correspondant à celle de leurs expériences. » (Bauthier, 1998, p. 927). C'est dire qu'en plus de **la réussite ou de l'échec scolaires, conçus strictement à partir d'indicateurs quantitatifs, il y a lieu de considérer aussi ces réalités du point de vue de l'élève**. En effet, la réussite et l'échec scolaires représentent d'abord une expérience vécue par l'élève. Selon cette perspective, ce qui relève du scolaire doit être situé en étroite interaction avec les autres réalités qui s'inscrivent, à la fois, dans le cheminement de l'enfant et la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, le principal défi de cette responsabilité de l'école est de s'assurer que le cheminement de l'élève ne soit pas seulement l'expression d'un parcours scolaire sans accroc où l'élève n'a fait que répondre aux exigences scolaires minimales, mais qu'il reflète aussi un engagement de l'élève qui englobe les multiples aspects de sa vie pour faire en sorte que la réussite, selon ses diverses facettes, devienne son projet personnel. Comme l'écrivent Tardif et Presseau, « réussir à l'école inclut la motivation scolaire. Un élève qui réussit s'engage activement dans ses apprentissages » (Tardif et Presseau, 2000, p. 92). Pour cela, **l'école doit lui offrir un cadre dans lequel il pourra vivre, à sa manière et à son rythme, des activités d'apprentissage suffisamment significatives pour qu'il ait la motivation de faire les efforts pour acquérir les compétences qui témoigneront de ses apprentissages**. L'organisation en cycles d'apprentissage mise sur des possibilités accrues de considérer la réussite du point de vue de l'élève, de son besoin de sens et de motivation pour s'engager vers le succès. C'est ce qu'expriment, en d'autres termes, Tardif et Presseau :

> *« Les actions pour lutter d'une manière efficace et influente contre l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire [...] exigent de prendre en compte le fait que l'école doit être un lieu de sens qui soutient le développement de l'élève et qui assure son insertion sociale, familiale et professionnelle. [...] L'échec scolaire [...] aura des chances de diminuer dans la mesure où la diversité des élèves et de leur cheminement sera valorisée plutôt qu'ignorée ou dénigrée. »*
> *(Tardif et Presseau, 2000, p. 104)*

Si on veut que le cycle d'apprentissage s'implante et devienne autre chose qu'un sujet de discussion et un objet de débats, il faudra que le milieu de l'enseignement primaire intègre l'idée que faire réussir le plus d'élèves possible suppose que l'organisation scolaire soit centrée sur la diversité des cheminements scolaires plutôt que sur un découpage des enseignements. L'appropriation de cette idée ne se fera pas d'elle-même, encore moins en l'absence d'une documentation qui montre les avantages et les limites d'une telle organisation. Une chose est certaine, l'organisation en cycles d'apprentissage suscite beaucoup d'intérêt un peu partout en Occident. Y a-t-il des enseignements à tirer des expériences d'ailleurs?

1.2 LES CYCLES D'APPRENTISSAGE DANS D'AUTRES SYSTÈMES SCOLAIRES

Que ce soit en France, en Belgique, dans le canton de Genève, au Kentucky, en Oregon ou même en Colombie-Britannique, l'organisation en cycles d'apprentissage s'est développée en partie en réaction aux problèmes causés par le redoublement, mais aussi pour permettre de suivre la progression des apprentissages des élèves et favoriser la coopération professionnelle des enseignants.

Si, en général, partout où elle existe, la **philosophie** qui sous-tend l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage **apparaît semblable, dans la réalité quotidienne, cette organisation prend diverses formes**. Par exemple, la France choisit une école avec trois cycles d'apprentissage pour les enfants de deux à onze ans. En Suisse, dans le canton de Genève, les cycles ont une durée de quatre ans. Dans la communauté francophone de Belgique, la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes. Pour d'autres endroits comme le Kentucky, l'Oregon ou la Colombie-Britannique, on parle de *nongraded primary school*, c'est-à-dire d'une école sans échelons (Lessard et coll., 1999). Ce qui frappe au premier coup d'œil dans la mise en place des cycles, c'est la variété des formes organisationnelles; il semble que dès les premiers balbutiements « l'idée du cycle ait impliqué qu'on élargisse la conception ordinaire de la classe » (Rey et coll., 2002, p. 15). Les cycles semblent ouvrir la porte à une grande inventivité pédagogique qui permet de jouer sur l'âge, le niveau des élèves, la plus ou moins grande stabilité des regroupements, la durée des apprentissages, le nombre d'enseignants intervenant auprès d'un même groupe.

Pourquoi cette diversité dans le nombre d'années réservées aux cycles? Dans la plupart des cas, il semble que le fait de mettre en place des cycles de deux ans, de trois ans ou plus, relève de choix politiques s'appuyant

sur les pratiques pédagogiques et la culture de chaque milieu. Même si l'école organisée en cycles d'apprentissage peut prendre une variété de formes, qu'il y a de multiples façons de l'appliquer, elle demeure une structure qui veut placer l'élève au cœur de l'intervention éducative. Si on tente de formaliser les formes organisationnelles possibles des cycles, on peut les ramener à quatre types principaux (Rey et coll., 2002) :

- il y a d'abord la classe traditionnelle qui réunit des enfants d'un même âge scolaire;
- on trouve aussi la classe qui peut être un regroupement d'élèves qui se prolonge plus d'une année avec le même enseignant (au Québec, on parle de *looping*);
- il y a ensuite la classe qui est confiée à plusieurs enseignants qui assurent certaines matières;
- enfin, existe la classe où le groupe se retrouve parfois en sous-groupes de besoins, d'intérêts ou encore avec des sous-groupes issus d'autres classes[2].

À l'extrême de cette logique, il n'y a plus de classe permanente, mais un ensemble d'enfants regroupés de manières diverses, selon les activités.

On observe que la plupart des réformes scolaires d'envergure entreprises au cours des quinze dernières années, dans divers systèmes éducatifs, adoptent de plus en plus le modèle sans échelons. Mais, il n'existe pas, à notre connaissance, d'analyse comparative dans la documentation francophone qui évalue les mérites respectifs de l'enseignement par degrés ou par cycles d'apprentissage pour favoriser la réussite éducative des élèves. On retrouve par contre de telles études dans la documentation scientifique anglophone en ce qui a trait aux effets respectifs des écoles avec ou sans échelons sur le développement des élèves, mais elles demeurent somme toute relativement rares malgré l'engouement pour ce modèle. Deux ordres de considérations expliquent cet apparent paradoxe. D'une part, l'absence d'études sur les cycles d'apprentissage s'expliquerait par le fait que, à la différence des écoles sans échelons, dont l'existence apparaît plus ancienne, il s'agirait de « réalités émergentes » puisque « nulle part on peut observer une pratique généralisée des cycles d'apprentissage » (Lessard, Mainville, Lalancette et Archambault, 2000, p. 22). D'autre part, la rareté des études sur les écoles sans échelons serait liée au fait que ce type de scolarisation se manifeste par des modalités de mise en œuvre extrêmement diversifiées. En effet, non seulement l'espace-temps de formation des écoles sans échelons peut être d'une durée très variée, mais les approches pédagogiques, la structuration des groupes d'élèves et le niveau de coopération requis entre les enseignants peuvent aussi donner lieu à plusieurs formules.

Cette variété de formes dans les écoles sans échelons permet par ailleurs d'appréhender l'une des raisons principales pour laquelle les conclusions des études sur l'efficacité de ce type d'organisation scolaire sont fragiles. En effet, lorsque l'on effectue des recherches pour juger des bénéfices respectifs de modèles éducatifs sur la réussite scolaire des élèves, il faut s'assurer que l'on mesure les mêmes paramètres et que l'on contrôle les mêmes variables, ce qui n'a pas toujours été le cas. Une autre raison importante de la fragilité des conclusions de ces études réside dans le fait que cette variété de modèles a toujours été l'objet d'études qui ne portaient que sur un petit nombre d'élèves. De plus, un groupe d'âge a souvent été étudié plus que les autres, celui des cinq à neuf ans (Jones, 2001).

Néanmoins, de manière générale, les études portant sur les écoles sans échelons mettent en évidence le fait que les élèves en tirent un bénéfice positif, avec des degrés variables. Seules une minorité d'études feraient état que ce modèle organisationnel peut jouer un rôle négatif sur la réussite des élèves (Kelley-Vance, Caster et Ruane, 2000). Les chercheurs Gutiérrez et Slavin sont aussi arrivés à la conclusion que certains modèles organisationnels avaient plus d'effets positifs sur l'apprentissage que d'autres. Par exemple, dans une organisation en classes traditionnelles où l'enseignement de certaines matières comme la lecture ou la mathématique se fait, dans les premières années scolaires, à partir de groupes-niveaux réunissant des enfants de divers âges ou dans une école où l'élève est rattaché à un enseignant ou à une classe de référence mais participe à plusieurs groupes d'apprentissage, on observe que les regroupements sont des formes plus puissantes qu'une organisation à forte composante d'instruction individualisée où chaque élève progresse à son rythme dans une séquence de tâches réalisées individuellement (Allal, 1995).

En somme, c'est beaucoup plus une philosophie qu'une démonstration scientifique rigoureuse accompagnant ce modèle scolaire et plaçant l'enfant au centre des apprentissages, qui nous permet de comprendre l'engouement dont il fait l'objet. D'ailleurs, même si les formes d'organisation des cycles d'apprentissage ne sont pas identiques, on observe « de fortes similitudes sur le plan des finalités et sur les principes de base de l'action pédagogique :

2. Dans la documentation, il est difficile présentement de trouver la définition exacte de ces sous-groupes. Nous pouvons penser qu'il s'agit d'éviter d'enfermer les enfants dans des catégories stables, permanentes, non flexibles, peu soucieuses de respecter leurs différences.

- adaptation de l'enseignement aux différences entre élèves;
- diversification des modèles de regroupement des élèves;
- décloisonnement entre classes;
- gestion des parcours et des activités didactiques par des enseignants travaillant en équipe;
- transformation des procédures d'évaluation » (Allal, 1995, p. 5).

Au Québec, qu'en est-il des cycles d'apprentissage? Comment les conçoit-on?

1.3 LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE NOTION QUI ÉVOLUE

Au Québec, dès les années 1980, les programmes d'études du primaire sont divisés en deux cycles d'étude — 1re, 2e et 3e année; 4e, 5e et 6e année —; ils représentent surtout une structure administrative sans véritable influence sur le parcours scolaire des élèves et sont plutôt reliés à l'organisation du travail du personnel enseignant. La réforme de l'éducation ayant opté au primaire pour un nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, axé sur le développement des compétences — compétences à maîtriser pour l'élève à la fin de chaque cycle d'une durée de deux ans —, vient renforcer la décision de mettre en œuvre ce Programme par une organisation découpée en étapes pluriannuelles (MEQ, 2001b). Le cycle d'apprentissage devient un mode d'organisation qui veut prendre en compte la nature et la complexité des objets d'apprentissage et le degré de maîtrise attendu de la part de chaque enfant. **Au Québec, qu'entendons-nous par cycle d'apprentissage?**

Plusieurs spécialistes et chercheurs en éducation ont proposé différentes façons de comprendre ce qu'est un cycle d'apprentissage.

On le décrit comme :

- une structure favorisant la différenciation pédagogique, le suivi des élèves sur plusieurs années, la continuité des stratégies d'enseignement et la coopération des enseignants (Lessard et coll., 1999);
- une unité pédagogique de base dans l'enseignement fondamental (primaire) et dans le 1er degré de l'enseignement secondaire. Il s'agit d'une organisation particulière qui permet de prendre en compte les rythmes différents des enfants et de différencier les modalités d'apprentissage. Le passage de la classe est automatique à l'intérieur du cycle (Eurydice, 2002);
- une réunion de plusieurs degrés consécutifs, comme un cycle d'études dans lequel on aurait atténué, voire effacé les degrés annuels. Le cycle se définit davantage, par les apprentissages qu'il a pour but, comme une étape de scolarité associée à des compétences de base visées par l'ensemble du cursus. Les cycles ont d'abord la même fonction que les degrés : constituer des marches, des étapes. Mais, la différence, c'est que les étapes sont pluriannuelles (Gather Thurler, 1998);
- une étape pluriannuelle dans le parcours scolaire d'un élève dont la durée est déterminée à partir des objectifs d'apprentissage que ce dernier doit maîtriser à la fin du cycle en question (Tardif, 2000);
- un compromis entre la logique traditionnelle des programmes annuels et une complète individualisation des parcours (Perrenoud, 1997).

Perraudeau signale que le concept de « cycle » porte en soi l'idée de succession dans un ordre déterminé et cohérent. Le cycle donne l'image d'une évolution articulée dans une structure d'ensemble. Il s'oppose à un fonctionnement basé sur la fragmentation et le morcellement. Il évite ainsi les déséquilibres que peuvent engendrer les ruptures (Perraudeau, 1997).

On pourrait poursuivre encore en définissant le cycle d'apprentissage comme une unité pédagogique liée étroitement à l'évolution des apprentissages de chaque enfant, comme une condition nécessaire pour différencier la pédagogie, comme une piste prometteuse pour gérer d'une manière plus souple le temps et l'espace d'apprentissage, etc.

Pour le Québec, la définition du cycle d'apprentissage se trouve dans un texte officiel du ministère de l'Éducation et se lit comme suit : « Une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (MEQ, 2000, article 15). Cette définition réglementaire met l'accent sur le but visé, laissant aux autorités locales le soin de préciser les implications pédagogiques dans l'école. Pour le Conseil, il importe que des textes complémentaires clarifient et enrichissent cette définition pour donner aux acteurs locaux des balises touchant la mise en œuvre de cette nouvelle organisation pédagogique.

Pour appuyer cette définition sur une réflexion pédagogique, on peut faire référence à une définition du concept de « cycle » qui s'est développée à partir d'une recherche-action sur l'organisation pédagogique en cycles d'apprentissage (Comité régional, 2002). Cette définition constitue la base sémantique sur laquelle

s'appuient les travaux des chercheurs de l'équipe : « **un cycle d'apprentissage est une structuration pluriannuelle du parcours scolaire des élèves qui met l'apprentissage au centre de toute action pédagogique et didactique et qui exige, de la part des enseignants, une gestion collégiale et différenciée des situations d'apprentissage, des situations d'évaluation et du regroupement des élèves.** »

À travers ces définitions, il est important de retenir que le facteur temps est relié directement à la notion de « cycle ». Mais, l'assouplissement de la gestion du temps scolaire n'est pas le seul élément. Le cycle est un espace-temps de formation où l'apprentissage est vu comme une progression; il est un dispositif pour la différenciation pédagogique et l'observation formative; il représente une organisation où on confie à une équipe-cycle la responsabilité collective des apprentissages (Lessard et coll., 1999). En somme, si le facteur temps semble constituer un élément central à l'intérieur du cycle, ce n'est pas parce qu'il y a ajout de temps, c'est surtout la manière dont on l'utilisera qui sera déterminante pour la réussite de chaque enfant.

Après avoir vu que l'organisation en cycles d'apprentissage peut prendre des formes très variées dans le monde occidental, on constate qu'au Québec la notion commence à se préciser à partir du texte réglementaire et des réflexions du milieu. Mais la question se pose toujours : **Pourquoi privilégier cette organisation scolaire?**

1.4 L'ORGANISATION EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UN CHOIX COHÉRENT...

Parmi les raisons qui militent en faveur des cycles d'apprentissage, plusieurs recueillent un consensus dans les expériences observées ici et ailleurs. On met en œuvre une organisation en cycles d'apprentissage pour contrer le redoublement, miser sur la diversité des élèves, développer les compétences des élèves prévues au *Programme de formation de l'école québécoise*, grâce au travail d'équipe d'éducateurs regroupés autour d'élèves d'âges différents. C'est là une modification importante dans l'organisation du travail des enseignants.

...pour contrer le redoublement

Dans la plupart des pays occidentaux qui ont entrepris une réforme d'ensemble de leur système d'éducation, l'organisation en cycles d'apprentissage est apparue comme une des nombreuses idées avancées dans la lutte à l'échec scolaire et en réaction aux problèmes causés par le redoublement scolaire. En effet, l'une des raisons qui militent en faveur de cette organisation, c'est la constatation unanime que l'on fait depuis plusieurs années de l'inefficacité du redoublement. Mais le redoublement est un vieux problème têtu qui est utilisé depuis que l'école existe comme institution sociale. D'ailleurs « qui n'a pas cité une *exception consolante*, c'est-à-dire un élève à qui le redoublement a été profitable » (Brossard, 2000, p. 4).

Il n'y a pas qu'au Québec où l'on remet en cause cette mesure. Déjà, à Genève, au début des années 1990, Hutmacher (1993) a mené une recherche qui démontre que, malgré la généralisation progressive des mesures d'appui, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'est accrue au fil des ans et que les taux de redoublement augmentent constamment. Il observe que c'est surtout dans les trois premiers degrés du primaire qu'on fait redoubler les élèves et il constate aussi que le redoublement est socialement sélectif; il touche davantage les enfants d'ouvriers et ceux d'origine étrangère (Lessard, 1999). Depuis une vingtaine d'années, les recherches sur le sujet font ressortir que rien ne prouve que le redoublement soit plus bénéfique que le passage dans la classe supérieure. Au contraire, tout indique que le redoublement prépare à l'abandon scolaire. En effet, l'impact psychologique d'une telle mesure sur un élève du primaire est négatif au point où le redoublement au primaire apparaît, en soi, comme un déterminant de l'échec scolaire : c'est-à-dire de redoublements additionnels, d'orientation par l'échec dans certaines filières de formation et d'abandon scolaire (Best, 1999; Pouliot et Potvin, 2000).

Pour toutes sortes de raisons, on observe que les élèves qui redoublent proviennent majoritairement des milieux socio-économiques faibles, parce que ce sont eux qui ont le plus de difficulté à s'adapter à la culture scolaire et à s'approprier leur métier d'élève. S'attaquer au redoublement, c'est nécessairement chercher à réduire les inégalités sociales face à la réussite scolaire. On sait que dans le contexte des écoles avec degrés annuels, le redoublement représente une pratique très utilisée. Ainsi, pour prendre l'exemple du Québec, on observe que 4 % des élèves du primaire ont redoublé leur année en 1999-2000. Cela peut sembler peu. Toutefois, l'effet cumulatif de ces redoublements annuels fait en sorte que, toujours en 1999-2000, 22,5 % des élèves qui atteignaient la fin de la 6e année étaient en situation de retard scolaire, soit environ un élève sur 4,5 (MEQ, 2001a).

Même si les études américaines, européennes ou québécoises indiquent que le redoublement ne permet pas à l'élève de rattraper son retard et qu'il a souvent des effets négatifs sur l'estime de soi et sur la motivation à apprendre, ces mêmes études font aussi ressortir que

les enseignants, en général, sont convaincus du bien-fondé de cette mesure (Lessard et coll., 1999). Ce constat est un facteur important à considérer pour motiver les équipes-écoles à adhérer à un projet d'implantation des cycles d'apprentissage. Comment expliquer une telle position du personnel enseignant?

Une première explication de cette position bien ancrée vient probablement des croyances véhiculées dans les milieux scolaires : par exemple, le redoublement aide les enfants immatures; les cas de redoublement sont peu nombreux; le redoublement permet à l'élève en difficulté d'améliorer ses résultats scolaires, etc. (Pouliot et Potvin, 2000). Une seconde explication tient, sans doute, à la méconnaissance des recherches sur le sujet : selon un sondage mené dans quinze commissions scolaires auprès des enseignants, 64 % d'entre eux n'ont jamais pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement (Pouliot et Potvin, 2000). Une troisième explication vient peut-être de la scolarisation même des enseignants : en effet, plus le degré de scolarité est élevé, plus on reconnaît facilement que le redoublement nuit à l'estime de soi (Pouliot et Potvin, 2000). Une quatrième explication est avancée par Hutmacher (1993), pour qui ce paradoxe tient au fait que l'enseignant ne veut pas être considéré comme incompétent auprès de ses collègues et répugne à leur faire accueillir un élève qui ne semble pas prêt à affronter les exigences du prochain degré. *L'enseignant ne veut pas se faire juger par ses collègues.* Une dernière explication, et non la moindre, c'est l'observation par les enseignants des effets immédiats dont certains enfants bénéficient à court terme : progrès de l'élève pendant l'année redoublée, éventuellement pendant une autre année. Malheureusement, l'analyse des effets à long terme ne soutient pas ces premiers constats optimistes. **C'est pourquoi le Québec a pris position dans sa lutte contre l'échec scolaire en soutenant que le redoublement est difficilement conciliable avec les orientations de la réforme en éducation et doit demeurer une mesure exceptionnelle** (MEQ, 2000; Québec, 2001).

> ***« La recherche montre aussi qu'en un certain sens la structure séculaire des degrés annuels est en partie responsable du redoublement, puisqu'elle force tous les enfants à démontrer au même moment l'acquisition des mêmes connaissances et le développement des mêmes compétences – ce qui est à l'évidence absurde étant donné la diversité des élèves –, et enjoint les enseignants de les mettre en rang, de les classer, ce qui signifie inévitablement et, en quelque sorte par définition, que certains élèves échoueront. »***
> ***(Lessard et Portelance, 2001, p. 78)***

Il y a plusieurs années, on affirmait déjà que le redoublement était un vieux problème que le système scolaire québécois tentait de résoudre en multipliant, entre autres, les enseignants spécialistes, les professionnels de l'enfance en difficulté, les classes spéciales, etc. En 1976, le rapport Copex[3] établissait clairement que tout cela ne constituait pas une véritable solution. Aujourd'hui, il apparaît préférable de s'appuyer sur « une transformation des pratiques pédagogiques, un meilleur encadrement des élèves, un suivi plus consistant et constant de ces derniers et une meilleure gestion du temps dont dispose chacun. Dans ce contexte, l'idée essentielle du cycle d'apprentissage vient d'apparaître » (Lessard et coll., 2002).

Si l'organisation en cycles d'apprentissage vise à lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales, c'est qu'elle permet à l'élève de mieux apprendre. On peut y arriver d'abord par une organisation en cycles d'apprentissage pluriannuels qui fait que l'espace-temps prévu pour atteindre des objectifs de formation n'est pas contenu à l'intérieur d'une seule année. Cependant, cet arrangement ne peut opérer à lui seul un renversement dans la manière de concevoir les apprentissages, puisqu'un cycle ne représente, après tout, qu'une extension du cadre temporel de formation. L'organisation en cycles d'apprentissage n'a de sens que **pour contrer le redoublement** si on retrouve en outre, à l'intérieur de cette organisation, la possibilité de différencier la pédagogie, d'offrir aux élèves des situations d'apprentissage complexes et variées et de permettre la coopération professionnelle des enseignants.

...pour prendre en compte la diversité des élèves

> ***« Enseigner à ceux qui veulent apprendre n'a jamais fait problème. Enseigner aux autres est affaire de pédagogie. »***
> ***(Meirieu et Le Bars, 2001, p. 20)***

On est porté à penser qu'en disposant de plus de temps les enfants qui apprennent plus lentement parviendront à maîtriser les différents savoirs. C'est un leurre si on ne se préoccupe pas aussi de varier les moyens et la qualité de l'encadrement pédagogique. On étend le retard scolaire sur deux ans plutôt que sur un an. Il arrive toutefois que les élèves qui rencontrent des difficultés passagères peuvent se remettre à niveau, mais les autres, dont les difficultés naissent d'un rapport défavorable au savoir et à l'école, n'en tireront pas nécessairement de grands bénéfices.

---

3. Ce rapport, déposé en 1976 par le Comité provincial sur l'enfance inadaptée, a été à l'origine de la première politique en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec en 1978.

L'homogénéité à l'école est un mythe et les pédagogues s'accordent pour admettre qu'un groupe d'élèves qui semble homogène présente des différences notables à tout point de vue : rythmes personnels, styles cognitifs, aptitudes, origines socioculturelles, etc. L'allongement du cadre temporel de formation au-delà d'un an a pour conséquence d'introduire une certaine hétérogénéité dans la composition des groupes puisqu'il permet à des élèves d'âges différents de vivre en commun leurs apprentissages. Dans ce contexte hétérogène, il n'est plus possible de demander aux élèves de poursuivre au même moment un objectif commun. Il faut nécessairement que l'enseignant ou l'équipe d'enseignants tiennent compte des différences qui interviennent entre les élèves en fonction de leurs besoins respectifs qui ne sont pas nécessairement en lien avec l'âge. Bien sûr, ce nouveau contexte n'impose pas automatiquement une approche pédagogique ou un mode de fonctionnement en particulier, mais il oblige par contre à redéfinir les situations d'apprentissage et les objectifs de formation dans un cadre pluriannuel où les élèves ont, du seul fait de leur âge, un profil hétérogène. Dans un tel contexte, les distinctions traditionnelles entre groupes faibles, moyens ou forts n'ont plus aucune signification.

En un mot, un cycle d'apprentissage pluriannuel permet de donner plus de souplesse à l'approche pédagogique. C'est ce passage, d'une approche pédagogique soumise aux impératifs d'un cadre annuel de formation vers une forme d'organisation scolaire où l'enfant occupe dorénavant le centre du modèle, qui incarne de manière plus particulière la philosophie sous-jacente aux cycles d'apprentissage pluriannuels. **Voir la diversité comme une ressource et en tirer profit est une idée stimulante, mais cette façon de voir impose en plus la différenciation pédagogique.** En effet, selon Gillig, « sans la différenciation pédagogique, le parcours en cycles reste une chimère et les rythmes d'apprentissage, un simple constat » (Gillig, 1999, p. 75-76). Si les pédagogues ont toujours modulé les tâches à accomplir par les élèves en longueur et en difficulté, la notion de « différenciation pédagogique » quant à elle se définit plutôt ainsi : « Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1992, p. 49).

Associer la différenciation pédagogique et l'organisation en cycles d'apprentissage, c'est essentiellement vouloir tirer le maximum de l'incontournable hétérogénéité dans la composition d'une classe. C'est donc dire que cette association a non seulement pour objectif de lutter contre l'échec scolaire, mais qu'elle cherche aussi à faire en sorte que tous les élèves, même les plus doués, puissent aussi donner le meilleur d'eux-mêmes et avancer selon leurs capacités réelles. L'idée de rompre avec la division traditionnelle du cursus scolaire en années permet de regrouper les élèves en fonction du niveau d'acquisition propre à chacun dans le développement des compétences prévues au *Programme de formation de l'école québécoise* et de cibler l'action pédagogique sur des objectifs précis. Goodlad et Anderson recommandent, toutefois, de réserver cette structuration modulaire uniquement pour les matières hiérarchisables, comme la lecture et les mathématiques, et d'utiliser d'autres modes de regroupement (groupe d'intérêts, d'âge, etc.) pour les autres matières (Crahay, 2000).

Au Québec, dans le réseau de l'éducation, on estime que l'hétérogénéité des élèves est une richesse qu'il faut exploiter. Différencier, chez nous, ne signifie pas individualiser; on propose plutôt une organisation scolaire en cycles d'apprentissage de deux ans où les élèves sont regroupés selon leurs besoins, leurs intérêts, leur capacité dans une matière, sous la supervision pédagogique d'une équipe-cycle. En fait, on propose de placer l'élève dans un contexte d'action réfléchie, tâche difficile qui apparaît toutefois moins complexe lorsqu'on associe la différenciation pédagogique et le cycle d'apprentissage, celui-ci offrant plus de flexibilité à l'intérieur du cadre scolaire. Une recherche-action nous apprend, cependant, que la différenciation pédagogique des élèves impose une réorganisation fréquente du travail, que ce soit en matière de regroupement d'élèves ou de durée de situations d'apprentissage (Comité régional, 2002). En vérité, rien n'est vraiment rigide dans la vie d'un cycle d'apprentissage et cette exigence pose un défi important. De plus, la possibilité de regrouper les élèves selon différents critères est intéressante, mais délicate, car nous avons peu d'études pour nous éclairer sur les regroupements les plus efficaces. La formation des groupes demeure donc un débat ouvert.

Faire mieux apprendre les élèves veut dire « différencier la pédagogie pour mieux tenir compte de l'hétérogénéité », même si on sait qu'il y aura toujours des élèves intéressés, doués, soutenus par une famille vivant dans un contexte culturel riche et d'autres qui apprennent moins vite, sont moins motivés et moins soutenus par l'environnement familial et social. Différencier, c'est peut-être garder le cap sur les objectifs finals de formation tout en utilisant différentes stratégies quand un élève bute sur un obstacle ou au contraire lorsqu'il progresse plus rapidement que prévu. Différencier, c'est certainement donner une chance à chaque enfant sans décider à l'avance ce qui est pédagogiquement bon pour lui. **L'organisation en cycles d'apprentissage n'est pas magique** et ne fait pas disparaître toutes les difficultés et apparaître la motivation chez les

élèves, elle se veut plutôt un cadre souple et intéressant pour développer une véritable différenciation pédagogique et profiter du travail d'équipe pour enrichir nos façons de faire avec les élèves.

...pour développer des compétences visées par le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*

Dans plusieurs pays occidentaux, la lutte à l'échec scolaire et aux inégalités sociales n'a pas été abordée en renovant les programmes de formation; ceux-ci sont souvent apparus au cours de réformes déjà entreprises. Au Québec, la réforme de l'éducation qui a touché les volets légal et structurel a aussi traité le volet pédagogique et a choisi de réviser en priorité les curriculums, et particulièrement le programme de formation destiné aux élèves.

Les enseignants du primaire sont actuellement au stade d'appropriation du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* axé sur le développement des compétences et échelonné sur une période de deux ans. Dans le nouveau programme, la compétence est conçue comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources, celles-ci comprenant majoritairement les connaissances (MEQ, 2001b). Ce programme ne permet pas de morceler les apprentissages et, comme le développement d'une compétence est graduel, il exige beaucoup de temps. Ce programme impose donc à l'école un rapport différent au temps pour ce qui est de l'apprentissage et du transfert des apprentissages. La logique même des programmes axés sur le développement des compétences ainsi que sur les exigences de ce développement justifie le recours à une organisation plus souple. Le *Programme de formation de l'école québécoise* se veut un outil pédagogique qui se fonde sur l'évolution des travaux de recherches dans le domaine de la métacognition et du processus d'apprentissage. Il s'inscrit dans une approche axée sur les compétences et qui fait appel au temps comme ressource pédagogique, et l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage peut grandement faciliter cette façon de voir le temps autrement.

L'articulation des contenus de formation autour de l'approche par compétences s'appuie, au Québec, sur un ensemble d'observations (Henaire, 1999).

La première observation concerne la mission éducative de l'école québécoise qui vise non seulement à faire acquérir des connaissances, mais également à la maîtrise des savoir-faire et des savoir-être.

En deuxième lieu, il y a l'influence des travaux dans le domaine des sciences de l'éducation, particulièrement en psychologie de l'apprentissage. Ce domaine touche le développement des processus mentaux par lesquels un sujet accroît sa capacité de comprendre, d'analyser de l'information, d'intégrer des connaissances et de pouvoir les traduire dans un discours cohérent qui demande à être validé en le mesurant à la réalité. Cette représentation de la dynamique de l'apprentissage, en même temps qu'elle voulait démontrer l'étroite relation entre les savoirs et l'agir, tendait à démystifier le fait que les connaissances livresques constituaient une fin en soi puisque souvent on ne les utilisait qu'à la période de l'examen pour les oublier ensuite.

Vient ensuite la réflexion sur le sens même accordé aux connaissances, leur valeur et leur utilité sociale et le rôle que joue l'élève dans l'interprétation qu'il fait de ces connaissances. On veut proposer à l'élève de participer à la construction du sens à leur attribuer. L'approche par compétences, par sa mobilisation des ressources et des savoirs, permet de construire du sens.

Enfin, il y a les enjeux sociaux où l'égalité des chances représente la visée centrale du système d'éducation public. L'éducation obligatoire pour tous et l'hétérogénéité des groupes scolaires demandent une démarche différenciée de la pédagogie; l'approche par compétences se présente comme un moyen idéal pour atteindre cet objectif.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* vise le développement de compétences qui font appel à des connaissances provenant de sources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire. On convie donc les praticiens à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin que l'élève puisse mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages dans des contextes de plus en plus complexes et diversifiés. Pour tenir compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée, le programme prévoit, en conséquence, un mode organisationnel où l'enseignement primaire est découpé en trois cycles de deux ans. Les pédagogues sont d'avis que ce modèle plus souple correspond davantage aux rythmes d'apprentissage des élèves, favorise une plus grande différenciation pédagogique et rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves, tant pour les encadrer pédagogiquement que pour évaluer leurs apprentissages.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* privilégie l'approche par compétences parce que les praticiens de l'éducation déploraient le fait que les connaissances qu'on croyait acquises n'étaient plus là dès le moment venu de s'en servir. Par ailleurs, il est difficile de donner un sens à ce que l'on a appris si l'école n'a pas donné, dès le départ, la possibilité de mobiliser une pensée plus complexe que celle des exercices stéréotypés. Le travail sur la compétence, au-delà de l'appropriation des connaissances, appelle des situations d'apprentissage suffisamment complexes pour éviter le réflexe et l'automaticité. Plusieurs raisons militent en faveur d'une approche de formation centrée sur le développement des compétences et qui concernent le regard critique porté sur les résultats de la scolarisation. Selon Tardif, les acquis scolaires semblent avoir peu d'utilité s'ils ne font pas l'objet de réinvestissement ou de transfert (Tardif, 1999). L'élève compétent est celui qui mobilise ses savoirs en dehors des situations d'examens. Il est capable d'inventer des solutions originales lorsque la situation exige d'aller au-delà des savoirs établis.

L'approche privilégiée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* constitue une bonne façon de lutter contre l'échec scolaire dans la mesure où, pour une partie des élèves, le manque de motivation et de désir d'apprendre peuvent être gérés par une pédagogie des compétences plus ouverte sur la vie et sur l'action (Perrenoud, 1999c). Cependant, inscrire les programmes de formation dans un axe de compétences demande à la fois une forte différenciation pédagogique de la part du personnel enseignant et impose une gestion collégiale du parcours des élèves.

...et qui nécessite un travail d'équipe

On l'a vu précédemment, différencier la pédagogie est une tâche complexe. Elle exige de planifier, d'organiser, d'évaluer des situations d'apprentissage multiples, de varier les stratégies pédagogiques, d'utiliser différents outils. Cette énumération nous permet même d'entrevoir la lourdeur de la tâche. Celle-ci peut être allégée si on sait susciter la coopération pour effectuer la planification et l'évaluation des situations d'apprentissage, la gestion du déroulement des scénarios auprès d'un sous-groupe d'élèves, la mise en place de mesures de remédiation si c'est nécessaire, la prise de décision sur le passage d'un cycle à l'autre, l'information aux parents. Pour toutes ces raisons, il est préférable et même nécessaire que l'enseignant travaille et planifie davantage avec ses collègues afin que tous partagent et développent leur expertise ensemble.

Little, Nias *et al.* ont décrit l'amélioration notoire qui se produit dans les écoles lorsque les enseignants discutent entre eux de façon fréquente et continuelle de leur pratique, développant ainsi une pensée et un langage communs (Fullan et Hargreaves, 1992). Cette façon de se poser les bonnes questions pédagogiques et organisationnelles conduit à la nécessité de bâtir un projet éducatif rassembleur et porteur d'une vision d'avenir pour chaque milieu.

Pour le moment, cette conception du travail d'équipe se développe, en théorie, mais peu en pratique. Il faut penser que cette planification coopérative exige de partager ses conceptions et ses croyances pédagogiques et de négocier celles-ci avec les collègues. Cela n'a pas été le mode de fonctionnement de la profession enseignante jusqu'à maintenant. D'ailleurs, l'organisation scolaire traditionnelle, qui a au moins cent ans, ne facilite pas aux enseignants la mise en pratique, sur le plan professionnel, de véritables situations de travail d'équipe.

Par contre, même si l'on n'implante pas une organisation en étapes pluriannuelles, rien n'empêche certains enseignants de décider de travailler ensemble de manière plus étroite et de développer en commun des activités d'apprentissage autour d'un objectif particulier ou encore en fonction des objectifs du projet éducatif de l'école, favorisant ou introduisant de la sorte une certaine différenciation de la pédagogie. Un enseignant, la porte de sa classe bien fermée, peut introduire toutes sortes d'innovations pédagogiques. De même, un enseignant qui a la responsabilité d'une classe multiâge peut maintenir une structure scolaire en degrés annuels. D'autres enseignants peuvent pratiquer le *looping*, c'est-à-dire conserver les mêmes élèves pour une période qui dépasse un an sans avoir à recourir aux cycles d'apprentissage. Enfin, la structure du curriculum de formation peut être modifiée sans que l'organisation scolaire en degrés annuels ne soit remise en question. **Autrement dit, en quoi l'objectif d'avoir au primaire une organisation en cycles d'apprentissage peut-elle être une valeur ajoutée?** Nous répondons qu'avec l'implantation des cycles d'apprentissage pluriannuels, il devient possible d'élaborer une stratégie d'ensemble qui s'articule autour des trois pôles complémentaires que sont les besoins des enfants, les conditions locales[4] et les objectifs du *Programme de formation de l'école québécoise*. Mais cette **possibilité peut rester toute théorique, car un cycle peut très bien demeurer une coquille vide où l'on ne fait qu'y reproduire les manières de faire habituelles**. Par contre, si le

4. Comme le souligne Perrenoud, parmi ces conditions, le nombre d'élèves représente un élément central qui permet ou interdit certaines pratiques. Voir à ce sujet Philippe Perrenoud (1999a), p. 28-33.

cycle d'apprentissage devient l'occasion de délaisser les initiatives parcellaires pour proposer une stratégie unifiée qui favorise une plus grande réussite scolaire, cela demande beaucoup d'énergie et de rigueur. Il ne faut pas se le cacher : tenir compte des besoins des élèves plutôt que de ceux d'une organisation scolaire structurée en degrés annuels demande des efforts et un haut niveau d'engagement professionnel. Le cycle d'apprentissage peut devenir l'occasion pour les enseignants de réguler leur travail et de se soutenir mutuellement dans cette prise de risque pédagogique qu'ils vivent au sein de ce grand chantier qu'est la réforme. L'implantation des cycles d'apprentissage représente un défi professionnel dont les fruits attendus, à l'instar de ceux de la réforme, « sans être miraculeux, s'annoncent prometteurs, et justifient qu'on leur donne une chance et qu'on les teste loyalement » (Lessard et Portelance, 2001, p. 1).

En résumé, pourquoi privilégier une organisation en cycles d'apprentissage? Les raisons sont multiples : une telle organisation permet d'utiliser des mesures de remédiation autres que le redoublement; parce qu'elle favorise la différenciation pédagogique qui veut prendre en compte l'hétérogénéité des groupes d'élèves; parce qu'elle s'inscrit dans la logique du *Programme de formation de l'école québécoise* axée sur l'approche par compétences; parce qu'elle favorise la prise en charge des apprentissages des élèves par une équipe-cycle d'enseignants.

1.5 L'ORGANISATION EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UN CHANGEMENT DE CULTURE

Comme on vient de le voir, l'organisation en cycles d'apprentissage prend son sens lorsqu'elle se conjugue avec l'approche par compétences, la différenciation pédagogique et la gestion collégiale de groupes d'élèves. Cette conjugaison, qui est au cœur de la réforme du curriculum, va amener un changement profond dans les écoles primaires qui doit être maîtrisé par un leadership local favorisant la réflexion, les échanges et le partage d'expériences vécues. Il s'agit en fait d'implanter un changement de culture. Ce changement présente deux facettes importantes.

Le passage d'une transmission des connaissances à une construction des savoirs

L'actuelle réforme de l'éducation, et particulièrement la réforme du curriculum, nous mettent en présence d'une nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage. On met en forme le résultat de trente années de remises en question, d'expérimentations et de recherches réalisées ici et là par le monde scolaire et entreprises à partir de différentes réformes.

Depuis des années, le personnel enseignant diversifie ses pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins des élèves et rejoint en ce sens l'esprit du *Programme de formation de l'école québécoise*. Que l'on pense seulement à l'apprentissage coopératif, à l'enseignement stratégique, aux principes de l'actualisation du potentiel intellectuel, au développement des habiletés de gestion mentale qui ont imprégné une bonne partie de l'enseignement.

Grâce surtout à la recherche en psychologie cognitive, on voit apparaître une nouvelle compréhension de l'apprentissage, où il s'agit de mettre l'accent sur les compétences qui mobilisent les connaissances, qui exigent leur intégration et leur négociation dans l'action. Il convient de placer les élèves dans des situations complexes d'apprentissage qui les obligent à mobiliser diverses ressources pour accomplir les tâches demandées. Les enseignants, quant à eux, interviennent de façon différenciée pour proposer des tâches qui ne sont pas les mêmes pour tout le monde.

Au Québec, à partir du moment où le *Programme de formation de l'école québécoise* procède à des regroupements de matières, recentre le contenu sur des domaines de connaissances et de compétences jugées essentielles, privilégie une approche par compétences et une pédagogie différenciée, on peut parler de changement de culture pédagogique. Il s'agit toutefois de s'assurer de placer les élèves dans des situations d'apprentissage optimales, de gérer leur parcours dans un souci de suivre la progression de leurs apprentissages et de développer leurs compétences dans des interventions pédagogiques de longue durée. Le cycle d'apprentissage apparaît comme une organisation favorisant la mise en œuvre de ces dispositifs didactiques. Mais cette façon de traiter l'apprentissage n'est pas facile et, même si la réforme encourage ce renouvellement de pratiques pédagogiques, cela provoque un bouleversement dans les habitudes de travail des enseignants; ceux-ci ont donc intérêt à mettre leurs forces en commun pour organiser la différenciation pédagogique à l'échelle de sous-groupes d'élèves. La gestion d'une classe traditionnelle fait l'objet de la formation initiale des enseignants et se consolide avec l'expérience; elle repose sur une organisation du travail conséquente. Ici, nous sommes devant un travail où les espaces de formation plus vastes font appel à des compétences nouvelles et à une nouvelle organisation scolaire.

Le passage d'une culture individualiste à une culture de coopération

Une des compétences nouvelles qui s'impose, c'est l'apprentissage du travail d'équipe. Certains enseignants affirment que la nouvelle conception de l'enseigne-

ment et de l'apprentissage constitue une rupture dans leur pédagogie quotidienne, tandis que pour d'autres, c'est un cheminement de leur propre recherche pédagogique. La gestion collégiale marque un changement majeur par rapport à l'organisation actuelle du travail, car, dans les structures traditionnelles, chacun est souvent un *combattant solitaire*, un artisan, presque un travailleur autonome qui peut vivre pacifiquement avec ses collègues en se gardant de parler pédagogie ou en ne pratiquant que quelques échanges de matériel. Travailler en équipe veut non seulement dire partager des idées pédagogiques et des instruments, mais aussi exprimer ses conceptions et ses croyances sur l'apprentissage, et parler du cheminement des élèves.

Gather Thurler décrit l'individualisme comme un aspect dominant de la culture professionnelle des enseignants et affirme que le développement et le maintien d'une culture de coopération dans une école constitue « une rupture nette avec les représentations courantes en termes d'identité professionnelle » (Gather Thurler, 2000a, p. 26). « Le passage du travail solitaire à la coopération est souvent douloureux et, dans un premier temps, rend effectivement moins efficace ». Il est tellement plus simple de « s'entendre avec soi-même » (Gather Thurler, 1996). Ce passage d'une culture individualiste à une culture de coopération est tellement lourd qu'il faut être convaincu qu'on y trouvera plus d'avantages et d'efficacité pour faire progresser les jeunes.

Plusieurs travaux sur les écoles dites *efficaces* démontrent que les écoles les plus performantes font de l'apprentissage des élèves un défi collectif (Perrenoud, 1999a). Perrenoud voit dans la coopération professionnelle des avantages certains pour garantir la réussite du plus grand nombre :

- en disposant d'une division du travail plus souple, plus mobile, on peut faire évoluer des dispositifs de différenciation pédagogique;
- on a une garantie de pluralisme dans le regard porté sur les enfants et leurs familles;
- on a accès à une source d'imagination didactique et pédagogique en faveur des élèves en difficulté;
- on développe une vision commune des objectifs d'apprentissage et des défis à relever dans la lutte contre l'échec scolaire (Perrenoud, 1999a).

Nous l'avons dit, enseigner est de plus en plus une tâche complexe. Les attentes se sont intensifiées, les obligations sont plus diffuses. Devant l'ampleur de la tâche, certains enseignants se sentent démunis, surtout quand, après plusieurs tentatives, rien ne bouge. L'organisation en cycles d'apprentissage permet à l'équipe-cycle de traiter collectivement les impasses pédagogiques. On estime que la pluralité des regards qu'on pose sur l'enfant peut s'avérer utile pour circonscrire son problème pédagogique et apporter des solutions efficaces. Mais cette coopération professionnelle est un défi majeur qui remet en question la culture individualiste des enseignants. Dans plusieurs cas, au Québec, insister pour que l'enseignant accompagne ses élèves durant deux années consécutives laisse entrevoir de grands changements.

La coopération professionnelle dont on parle ici est celle que décrit Perrenoud, c'est-à-dire une innovation de taille dont il reste à construire les modèles puisqu'on ne dispose pas de modèles éprouvés de gestion collective. Si l'on suppose qu'elle peut être un dispositif puissant pour faire réussir les élèves, l'organisation en cycles d'apprentissage permet de l'exploiter. Le **défi professionnel** qui émerge de cette innovation est plus lourd que l'implantation elle-même de cette organisation; en effet, il serait séduisant d'isoler celle-ci des autres dimensions de la réforme, mais cela n'aurait pas un grand impact sur la réussite éducative. **Le défi pédagogique qui interpelle les enseignants est celui de faire le passage d'une transmission de connaissances à une construction des savoirs et le passage d'une culture individualiste à une culture de coopération. Pour relever ce défi, les syndicats d'enseignants, le ministère et les commissions scolaires devront s'assurer que les règles qui régissent l'organisation du travail à l'école facilitent l'organisation en cycles d'apprentissage[5].** C'est la réponse que le Conseil apporte à la question : **quels changements devons-nous apporter à notre environnement pour mettre en place l'organisation en cycles d'apprentissage?**

Les écoles du Québec ont ouvert le chantier. Tout est en construction, car l'organisation en cycles d'apprentissage est en émergence et semble, selon les chercheurs, une idée prometteuse. Mais, il est encore trop tôt pour observer les effets qu'elle aura sur la réussite des élèves. Comment s'opère ce changement? Qui en a la maîtrise? Quels résultats les efforts ont-ils donnés jusqu'à maintenant? Comme l'innovation est récente, que les expériences sont trop nouvelles pour être documentées, le Conseil a choisi de rencontrer ceux qui, sur le terrain, apprivoisent peu à peu une facette ou une autre de ce changement.

5. L'entente de principe survenue en juin 2002 touchant le temps de présence des enseignants à l'école constitue peut-être, à cet égard, un assouplissement de nature à favoriser l'organisation en cycles d'apprentissage (MEQ, 2002b).

CHAPITRE 2 DES ACTEURS À LA RECHERCHE DE LEUR RÔLE

L'organisation en cycles d'apprentissage est d'abord une réalité légale et administrative. Dans l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, elle apparaît comme une « organisation scolaire plus souple, mieux adaptée aux données actuelles de la psychologie de l'enfant et des étapes de son développement, et respectueuse de l'autonomie des institutions aussi bien que des professionnels y œuvrant » (MEQ, 2001b, p. 2).

Dans les différents milieux scolaires du Québec, les praticiens sont-ils en accord avec l'organisation du primaire en étapes pluriannuelles, même si, dans les faits, elle semble encore une mesure abstraite dans la plupart des écoles primaires? Où en sommes-nous au juste? Pour répondre à cette question, le Conseil supérieur de l'éducation a choisi de rencontrer des personnes engagées dans le changement, des praticiens et des parents[6] qui ont consenti à venir témoigner de leur expérience et à donner leur point de vue sur la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire.

De façon plus spécifique, des tables rondes ont permis de rencontrer des praticiens, c'est-à-dire des enseignants, des directeurs d'école, des orthopédagogues, des spécialistes de matières et des responsables de l'implantation de la réforme[7]. Elles avaient pour objectifs :

- de cerner l'impact que cette nouvelle structure a sur les rôles de chaque catégorie de praticiens;
- d'inventorier les difficultés rencontrées de même que les solutions développées et les conditions perçues comme facilitantes dans ce travail d'implantation.

Les tables rondes tenues avec les parents avaient pour objectifs :

- de cerner ce que signifie pour les parents la réussite de leur enfant à l'école;
- de dégager ce qu'ils conçoivent être leur rôle dans la réussite scolaire de leur enfant;
- de connaître leurs perceptions à l'égard de la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire de même que les malaises vécus et les avantages perçus à l'endroit de cette nouvelle organisation.

Par la suite, les informations recueillies lors de ces rencontres rejoignaient les propos entendus dans des ateliers ou des visites d'écoles primaires.

Entre autres, ces observations ont surtout fait ressortir que lorsque les enseignants se donnent des occasions de discussion par équipes-cycles, la pédagogie devient leur centre de préoccupation : on n'y parle que *pédagogie*. Ils développent aussi une façon plus souple de voir l'organisation scolaire ou, par exemple, chaque enfant, même celui qui est à risque, trouve une place dans un sous-groupe ou dans un autre. On remarque un climat de confiance sur le plan des relations professionnelles et une immense capacité de travail : certains enseignants appellent cela le « *bouillon pédagogique*[8] ».

2.1 TÉMOIGNAGES

L'analyse des témoignages recueillis donne des indications intéressantes sur la perception que chaque catégorie de praticiens a de son nouveau rôle et des conditions favorables pour l'exercer.

2.1.1 Des enseignants

Les enseignants que nous avons rencontrés voient leur rôle de **pédagogue** se complexifier en passant d'un rôle unidimensionnel de transmetteur de connaissances à un rôle multidimensionnel de formateur, où ils doivent gérer la progression des apprentissages, évaluer les compétences collectivement, planifier des situations complexes d'apprentissage, le tout à l'intérieur d'une nouvelle structure, l'organisation en cycles d'apprentissage. Ils travaillent à apprivoiser un nouveau programme pédagogique axé sur les compétences, à privilégier la différenciation pédagogique et à travailler en collaboration avec les autres intervenants.

Cette description de leur tâche, de leur propre aveu, montre l'ampleur des transformations à opérer. Ils énoncent rapidement les difficultés qu'ils entrevoient **sur le plan personnel**, car ils ne se sentent pas en sécurité et manquent de conviction devant les nouvelles tâches. **Sur le plan relationnel**, ils entrevoient certains

---

6. Le recrutement des praticiens scolaires et des parents s'est fait à partir du réseau scolaire; ils devaient représenter les milieux public/privé, francophone/anglophone/multiethnique, défavorisé/favorisé, rural/urbain. Les questions (Annexe 3) adressées aux invités ont été préalablement testées auprès des représentants de différents milieux afin de s'assurer de leur validité.

7. Les responsables de l'implantation de la réforme dans les commissions scolaires ont des statuts différents : coordonnateur, conseiller pédagogique, directeur de l'enseignement, etc.

8. Expression entendue lors d'une rencontre à l'école Saint-Grégoire-le-Grand, école primaire de la Commission scolaire de Montréal.

conflits de personnalités et reconnaissent qu'ils devront apprendre à entretenir des relations pédagogiques avec leurs collègues plutôt que des relations sociales. **Sur le plan pédagogique**, ils doivent s'approprier l'approche par compétences et la différenciation pédagogique; ils entrevoient une rupture avec la conception de l'acte pédagogique qu'ils pratiquent depuis longtemps. **Sur le plan organisationnel**, ils énoncent des problèmes de temps, de ressources, le manque de souplesse dans leur organisation de travail. **Sur le plan professionnel**, ils craignent d'être freinés dans leur intention d'aller de l'avant en passant d'un travail individuel à un travail collectif. Ils perçoivent qu'ils devront même former équipe avec des collègues qui sont quelquefois peu inspirants ou qui ont une vision trop technique du travail. **Sur le plan de l'environnement social**, ils soulignent le peu d'engagement de certains parents, l'épuisement qui vient rapidement, les différences socioculturelles importantes à l'intérieur des groupes d'élèves qu'on doit gérer, les mouvements de personnel qui affectent le travail d'innovation.

D'un autre côté, ils font état également d'une série d'éléments qui leur semblent favorables dans le contexte de la réforme :

- le temps, puisqu'ils travaillent avec les mêmes élèves pendant deux ans (*looping*), ce qui leur permet de n'avoir à expliquer les règles de gestion de classe qu'une fois tous les deux ans;
- l'occasion de développer l'esprit d'équipe et d'échanger entre collègues pour développer une compréhension commune de l'apprentissage;
- la possibilité de recourir à des accompagnateurs pour soutenir la mise en place des cycles d'apprentissage;
- la diminution du ratio enseignant/élève, surtout en milieu défavorisé;
- l'arrivée des échelles descriptives pour cerner l'évolution des apprentissages des élèves.

L'analyse des témoignages des enseignants montre qu'ils perçoivent bien que leur rôle traditionnel doit évoluer pour s'ajuster à la réforme qu'ils apprivoisent. **Toutefois, ils restent muets sur la façon d'aborder la planification des apprentissages sur deux ans et ils ne soulèvent pas davantage les difficultés d'apprentissage des élèves à risque. Ils ne semblent pas percevoir non plus qu'ils ont l'obligation de travailler à l'intérieur de cette organisation que sont les cycles d'apprentissage.** C'est dire que l'appropriation de la réforme ne leur permet pas encore de saisir l'essentiel de la nouvelle organisation en cycles d'apprentissage. Le Conseil note que, lors des rencontres, plusieurs questions posées sur ce sujet sont demeurées sans réponses. On semble parfois ne pas savoir de ce dont on parle. Il paraît opportun de se demander si, dans le milieu de l'éducation, on se préoccupe de faire avancer l'appropriation de cette dimension légale et réglementaire de la réforme de l'éducation au primaire.

2.1.2 Des directions d'école

Selon leurs témoignages, les directeurs d'école se voient désormais non plus comme des gestionnaires du quotidien, mais comme des leaders qui favorisent la participation et comme des animateurs convaincus. Selon eux, ils doivent s'engager dans les changements en cours en étant présents, à l'écoute, en soutenant les enseignants, en développant une vision inspirante des changements, en valorisant la coopération et le travail d'équipe, en partageant le pouvoir tout en prenant les décisions qui s'imposent, en développant une culture de partenariat avec le personnel et les parents.

De plus, ils croient qu'ils devront faire face aux difficultés suivantes : respecter les rythmes d'apprentissage de leur personnel; maintenir le cap et imposer à tous la direction requise pour la réforme et la mise en place des cycles d'apprentissage; jouer constamment avec les signaux contradictoires qu'ils reçoivent et… survivre à la surcharge de travail.

Ils énumèrent aussi quelques conditions favorables : informer les parents pour en faire des partenaires; respecter les rythmes de chaque acteur scolaire mais en s'assurant que tout le monde bouge; trouver un moyen de donner du temps aux enseignants : temps de réflexion, de partage, de formation; rendre accessibles les ressources pour la formation et l'accompagnement des enseignants; s'assurer que les équipes-cycles ne sont pas laissées à elles-mêmes et vouées à l'improvisation.

Le Conseil supérieur de l'éducation remarque que le personnel de direction ne mentionne pas le conseil d'établissement comme un acteur responsable de l'implantation des cycles d'apprentissage et que la notion du projet éducatif ne semble pas faire partie de leur plan de travail. Si on s'appuie sur les témoignages entendus, il est raisonnable de penser que les directions d'école n'ont pas encore développé une vision intégrée de la réforme, vision importante pour exercer un leadership efficace. Selon le Conseil, la compréhension de la place des cycles d'apprentissage dans la réforme du curriculum est un bon indicateur pour observer une appropriation intégrée et approfondie des différentes dimensions du changement qui a cours au primaire.

2.1.3 Des orthopédagogues

Les orthopédagogues que nous avons rencontrés voient leur rôle passer de spécialiste des difficultés d'apprentissage travaillant de façon isolée, à un rôle d'acteur à part entière dans l'équipe-cycle qui soutient l'enseignant dans la transformation des pratiques pédagogiques et qui apporte de l'aide à l'élève à risque. Ce rôle, qui se complexifie, suscite quelques craintes : celles de se voir confier des tâches d'enseignement plutôt que des tâches reliées à l'orthopédagogie; de se voir décerner des rôles de suppléant et de substitut à l'enseignant; d'oublier que le premier travail de l'orthopédagogue est de répondre aux besoins des 8% à 10% d'élèves en difficulté d'apprentissage, de s'apercevoir que la différenciation pédagogique peut devenir diffuse, ce dont les enfants en difficulté ne profiteraient pas.

Cependant, ils ont espoir que ce nouveau rôle dévolu à l'orthopédagogue à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage puisse lui permettre d'approfondir ses connaissances sur les mécanismes intellectuels qui régissent l'apprentissage, de jeter un regard différent sur la difficulté d'apprentissage, d'établir un plan de formation continue relié surtout aux domaines du diagnostic et de la rééducation, de voir le cycle d'apprentissage comme une possibilité plus grande d'échanges entre pairs et une occasion de respecter davantage les rythmes d'apprentissage des élèves en difficulté. Enfin, on perçoit un appel à une plus grande participation et une volonté de rendre les jeunes plus autonomes.

Selon le Conseil, cette synthèse des témoignages amène à penser que les orthopédagogues sont ouverts à prendre part aux cycles d'apprentissage, pourvu que leur champ de compétences soit mis à profit et respecté par l'équipe-cycle. En même temps, on sent qu'ils ne savent pas trop ce qui les attend.

D'autres professionnels font aussi partie de l'équipe-école : le psychologue, l'orthophoniste, le psychoéducateur peuvent être associés au cycle si l'on voit celui-ci comme un lieu de responsabilité et de concertation entre les différents acteurs, en particulier quand il s'agit d'une prise en charge collective des difficultés et des retards des élèves.

2.1.4 Des enseignants spécialistes de matières[9]

Selon les témoignages entendus, les enseignants spécialistes apparaissent comme les grands oubliés de l'organisation en cycles d'apprentissage. Le concept de « cycle d'apprentissage », avec ses principes et ses objectifs, ne leur est pas familier. Leurs préoccupations se situent davantage par rapport à la réforme et particulièrement au temps qui manque pour se concerter, pour évaluer, pour inventer des projets, pour travailler dans plusieurs écoles, puisqu'ils se voient souvent comme des globe-trotters.

Pour eux, le défi est de s'intégrer aux équipes-cycles comme des partenaires et non pas comme des *donneurs de périodes libres*. Ils estiment que la pédagogie par projets peut leur permettre d'entrer en contact avec des groupes d'élèves, de travailler avec les titulaires et de faire reconnaître leurs matières auprès des élèves. Les jeunes, selon eux, aiment souvent leurs matières mais ne la prennent pas au sérieux quand il s'agit de l'évaluation : « Ce n'est pas important la musique ou l'éducation physique pour passer d'un cycle à l'autre[10] ».

Les spécialistes de matières disent, cependant, qu'ils possèdent un atout : leur enseignement les incite souvent à être créatifs et à développer des projets, ce qui s'inscrit dans l'esprit de la réforme. Les enseignants spécialistes espèrent se donner un langage organisationnel commun, participer avec l'ensemble des collègues au projet éducatif de l'école, obtenir un soutien de la part des directions et avoir accès à la formation. Ils veulent se sentir dans le coup car, pour le moment, ils se comportent et se voient souvent comme des *exclus*.

L'analyse des propos recueillis montre que les spécialistes « ne se sentent pas dans le coup ». Ils semblent peu ou pas informés au sujet de l'organisation en cycles d'apprentissage. Dans leurs propos, ils mêlent régulièrement réforme et organisation par cycles. Le Conseil note que, au cours des rencontres avec les diverses catégories de praticiens, aucune école n'a présenté ou mentionné de plan pour les intégrer à cette nouvelle organisation.

2.1.5 Des responsables de l'implantation de la réforme

Les responsables de l'implantation de la réforme se voient en accompagnateurs. Leur rôle les amène à chercher à aplanir les difficultés d'implantation et à soutenir les initiatives. Pour eux, les difficultés sont d'ordre relationnel, pédagogique et organisationnel.

- **Les difficultés d'ordre relationnel** sont associées aux conflits de personnalités, aux conflits de valeurs, quand on parle de conception, d'apprentissage, et au changement que représente, pour les enseignants, la culture de relations plus ouvertement professionnelles qu'essentiellement sociales.

---

9. Les enseignants spécialistes de matières rencontrés étaient des enseignants de morale, de musique, d'arts plastiques, d'anglais et des éducateurs physiques.

10. Propos de jeunes élèves sur la musique, l'éducation physique, les arts plastiques.

- **Les difficultés d'ordre pédagogique**, puisqu'il faut prévoir plusieurs changements et se donner une vision commune de l'apprentissage, ce qui n'est pas nécessairement le cas présentement, sont : voir les apprentissages en continuité plutôt qu'en séquences comme maintenant; aborder l'évaluation des apprentissages par des modèles variés plutôt que par un modèle unique; diminuer peu à peu la dépendance à l'égard du matériel didactique.
- **Les difficultés d'ordre organisationnel**, car la structure scolaire et les mouvements de personnels ne favorisent pas le travail d'équipe, résident dans le fait qu'ils sont dans un processus de construction plutôt que d'implantation, ce qui fait vivre souvent des incohérences à différents niveaux, car le manque de temps, de ressources, de souplesse dans les structures retardent, selon eux, la mise en œuvre des cycles.

Les praticiens responsables de la réforme proposent cependant des solutions pour implanter une organisation en cycles d'apprentissage :

- utiliser toute problématique comme porte d'entrée pour favoriser la réflexion, le partage et le travail en équipe;
- définir les rôles de chacun pour éviter les zones grises;
- travailler en groupe-ressources et favoriser la recherche-action;
- alléger la tâche administrative des directions d'école pour leur permettre de participer activement aux changements pédagogiques;
- favoriser la formation continue des enseignants et insister pour qu'ils développent un portfolio professionnel;
- développer un partenariat avec les syndicats;
- faire prendre conscience que le changement prend du temps.

Tous ces propos témoignent à la fois du dynamisme des gens du terrain et de leur volonté d'implanter l'organisation en cycles d'apprentissage puisqu'ils croient, en général, que c'est un cadre intéressant pour les élèves. Mais, en même temps, ils expriment bien l'impression de cheminement chaotique que vit le milieu scolaire dans ce domaine. Pour les personnes rencontrées, trop peu d'informations franchissent les portes des écoles. Les praticiens, en général, ne peuvent énoncer clairement les objectifs des cycles d'apprentissage et encore moins les conditions nécessaires à leur implantation. On semble ignorer souvent à l'intérieur même de l'établissement scolaire les textes légaux y faisant référence. Enfin, si on questionne sur les cycles d'apprentissage, les réponses concernent davantage la réforme dans son ensemble. **Les milieux scolaires reconnaissent qu'ils sont à construire cette organisation, mais ils ne semblent pas avoir à leur disposition les éléments essentiels qui leur assureraient une certaine efficacité.** Seuls certains milieux, qui ont déjà entrepris une démarche de réflexion avant la réforme et d'autres, plus rares, où la recherche-action est en cours, possèdent un plan d'action. Devant ce constat, on ne peut s'étonner que l'organisation en cycles d'apprentissage soit présentement un cadre plus abstrait que concret.

S'il en est ainsi des responsables de la réforme dans les commissions scolaires, force nous est de constater que les différentes dimensions du changement en cours et leur complémentarité ne sont pas encore comprises par les différents éducateurs. L'implantation de la réforme en est encore à ses premiers pas. Même si les témoignages montrent que les praticiens que nous avons rencontrés ne peuvent pas encore parler avec aisance des conditions qui faciliteraient particulièrement la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, le Conseil retient que les différents groupes ont des idées sur celles qui faciliteraient leur démarche d'implantation de la réforme et, probablement, par voie de conséquence, des cycles d'apprentissage.

2.1.6 Des parents

Pour les parents, la réussite scolaire de leur enfant est primordiale, malgré leur difficulté à se faire une opinion claire et précise concernant la réforme et la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire. Certains veulent pour leur enfant un épanouissement personnel et l'acquisition de connaissances qui lui donnent la possibilité d'aller au bout de ses capacités et même de se dépasser. Pour d'autres, le succès repose sur l'obtention de bonnes notes, sur le fait d'être fier de son travail et sur la capacité de faire un lien entre ses efforts et sa réussite. Selon eux, pour faciliter cette réussite l'enfant doit évoluer dans un milieu sain, favorable et bien équipé.

Dans le grand contexte de la réforme de l'éducation, les parents que nous avons rencontrés conçoivent leur rôle comme ayant trois dimensions. D'abord, entretenir de bonnes relations avec l'enseignant, être son complice et le soutenir dans son travail auprès de leur enfant. Certains parents se voient comme les premiers éducateurs de leur enfant, c'est-à-dire ceux qui vont leur donner le goût d'apprendre et de découvrir; d'autres se définissent davantage comme accompagnateurs en s'intéressant à ce que leur enfant fait, en connaissant ses forces et ses faiblesses, en s'assurant qu'il a les outils nécessaires pour travailler. L'enfant sait qu'il peut bénéficier du soutien de ses parents, mais

qu'il doit aussi travailler librement. Enfin, les parents estiment que leur engagement dans l'école fait aussi partie de leur rôle.

Les parents attendent et observent. Ils considèrent qu'ils manquent d'information et de points de comparaison. Toutefois, ils perçoivent globalement certains avantages : l'utilisation de diverses approches pédagogiques pour aider les enfants avec des besoins différents; le développement de nouvelles formes d'évaluation qui respectent davantage le rythme d'apprentissage des enfants; l'accent mis sur le travail d'équipe et le développement d'une meilleure relation enseignant-élève sur deux ans. Par ailleurs, ils s'interrogent concernant le redoublement : que va-t-on leur proposer pour remplacer cette mesure? Ils mettent en doute la capacité des enseignants et des autres personnels à travailler en équipes-cycles; ils s'inquiètent que leur enfant soit un peu le cobaye de cette réforme; ils s'interrogent sur le fait que, en mettant l'accent sur les compétences transversales, on risque de négliger les connaissances de base; ils pensent que la réforme favorise davantage les enfants avec des difficultés aux dépens de ceux qui réussissent.

L'analyse des propos des parents montre que plusieurs d'entre eux ont de la difficulté à avoir une opinion claire sur la réforme et l'organisation en cycles d'apprentissage parce qu'ils estiment qu'ils n'ont pas reçu les informations adéquates. Devant cette situation, ils éprouvent un sentiment d'insécurité et s'attachent aux aspects traditionnels de l'école qu'ils disent bien connaître : le bulletin, les notes, la moyenne du groupe, la dictée, etc.

En quelques mots

La plupart des acteurs sur le terrain s'organisent malgré les récalcitrants, la grande mobilité du personnel, le manque de formation et toutes les autres difficultés. Ils cherchent actuellement à se donner une compréhension commune du *Programme de formation de l'école québécoise*, à développer de nouvelles mesures de remédiation, à apprendre à travailler en équipe.

De plus, dans le cadre de cet avis, les personnes invitées venaient de milieux scolaires différents, et on a pu observer que chaque milieu a sa façon propre d'aborder la réforme et l'organisation en cycles d'apprentissage. Par exemple, dans les milieux défavorisés plusieurs projets émergent pour mieux encadrer les élèves, mais ces projets sont souvent onéreux en temps et en énergie; plusieurs élèves ont de sérieux retards de développement à leur arrivée à l'école et sont très tôt aux prises avec de multiples problèmes qui laissent un doute quant à l'influence que peut avoir le décloisonnement sur leurs besoins de stabilité et de sécurité. Dans les milieux anglophones, les intervenants ont tendance à considérer la réforme comme très peu différente de ce qu'ils font déjà, particulièrement à l'intérieur de leurs programmes d'immersion; ils perçoivent la mise en place des cycles d'apprentissage davantage comme un problème d'organisation scolaire plutôt qu'un changement de pratiques pédagogiques. Les milieux multiculturels, eux, soulignent particulièrement des problèmes reliés aux retards importants de plusieurs élèves concernant l'apprentissage de la langue d'enseignement et qui posent tout le défi de varier les mesures de remédiation. Dans les milieux ruraux, on évoque l'isolement des enseignants de même que le peu de soutien du personnel accompagnateur qui doit travailler dans plusieurs écoles. On voit l'organisation en cycles à travers des classes multiâges, multiprogrammes et multicycles.

On observe que les écoles qui sont en marche et où des actes concrets ont été posés pour implanter la réforme et mettre en place les cycles d'apprentissage sont des écoles qui changent : les projets sont nombreux, les rapports entre les enseignants sont plus dynamiques, l'intérêt des élèves augmente, les gens se parlent, et parlent… *pédagogie*. Ce que tous les praticiens reconnaissent, c'est le bouleversement que ce nouveau cadre apporte dans leur rôle professionnel. On parle de deuil, de rupture mais aussi de démarche collective, de partage, de concertation et d'accompagnement.

Ces expériences prometteuses devraient être connues et discutées. Elles auraient l'avantage de donner une vision intégrée de la réforme : différenciation pédagogique, travail d'équipe, organisation en cycles d'apprentissage, etc. Il semble évident que tous les intervenants scolaires profiteraient d'une diffusion méthodique et soutenue des innovations, des démarches de changement en cours et des savoirs qui se construisent actuellement.

2.2 NOUVEAUX RÔLES POUR LES ACTEURS SCOLAIRES

Après avoir observé et entendu les différents groupes d'acteurs scolaires, le Conseil a pu déceler les nouveaux rôles qui émergent actuellement pour chacun d'eux. Il juge important de pousser plus loin la réflexion et d'enrichir la compréhension de ces nouveaux rôles en puisant dans les études et les recherches sur ces sujets. Cette réflexion ne peut faire abstraction du rôle des conseils d'établissement, rôle encore nouveau puisque les personnes rencontrées ne l'avaient pas intégré dans leurs témoignages sur les cycles d'apprentissage.

2.2.1 Les enseignants

Les enseignants sont du même avis que les spécialistes, ils voient, dans l'organisation en cycles d'apprentissage doublée de l'obligation de coopérer dans une équipe-cycle, un défi de taille. Ils sont conscients du bouleversement qu'entraînera l'objectif de faire de l'apprentissage des élèves un défi collectif (Perrenoud, 1999a). Même si le cycle d'apprentissage est un espace de formation, il est aussi un nouvel espace professionnel offert aux enseignants qui optent pour le développement de leur autonomie professionnelle, le raffinement de leur expertise pédagogique, en coopération avec leurs collègues. « En quelque sorte, la vie publique s'élargit, par opposition à leur traditionnelle vie privée en classe » (Lessard et coll., 2002, p. 9).

Si, jusqu'à maintenant, les structures de l'école primaire favorisaient le travail professionnel individuel, l'organisation en cycles d'apprentissage sollicite le travail en collégialité. On l'a dit précédemment, travailler en équipe se traduit par le regard de l'équipe-cycle sur les apprentissages des élèves et sur le partage de la responsabilité de l'évaluation des apprentissages, mais la plupart des milieux scolaires ne sont pas rendus à cette étape de responsabilité collective. Actuellement, ils mettent plutôt en place d'autres types d'interventions. Ils s'approprient les nouveaux concepts du *Programme de formation de l'école québécoise*; ils élaborent des activités communes reliées à la pédagogie par projets; ils créent des activités parascolaires en équipe. Toutes ces initiatives sont intéressantes, mais on ne peut les définir comme un partage de responsabilité collective des apprentissages. Elles permettent surtout d'aborder le travail d'équipe qui est souvent nouveau pour les enseignants parce que ce mode de fonctionnement, « ça s'apprend en pratiquant[11] ». On a pu reconnaître dans les échanges avec les praticiens que la coopération leur faisait vivre de l'insécurité parce que, entre autres raisons, on n'en connaît pas les limites.

> *« Savoir travailler efficacement en équipe, c'est peut-être d'abord savoir ne pas travailler en équipe lorsque ce n'est pas nécessaire! Le risque est assez grand qu'on tombe d'un extrême dans l'autre [...] et qu'on veuille travailler en équipe à tout prix, au point de ne plus oser prendre des décisions ou développer un outil pédagogique sans demander l'avis des collègues, de ne plus se donner le droit de développer une aptitude personnelle qui ne correspond pas nécessairement aux priorités définies et aux options prises par les collègues. »*
> *(Gather Thurler, 1996, p. 158)*

Au sein de l'équipe, il faut que la personne puisse conserver son autonomie et son sens critique. Cela demande du courage et une bonne connaissance de soi. Il n'est en effet pas toujours facile de ne pas dire comme le reste du groupe quand on n'est pas du même avis. L'équipe a sans aucun doute une responsabilité commune, mais ses membres ne doivent pas y perdre leur autonomie et leur façon individuelle de voir les choses. Ils réfléchissent, discutent et décident ensemble, mais cela ne veut pas dire qu'ils doivent tout faire ensemble.

Malgré ses avantages, la collégialité a aussi ses problèmes, qui ne sont pas sans importance, car il ne s'agit pas de collaborer pour collaborer. Le travail en équipe est un mode de fonctionnement professionnel et pratique qui permet d'arriver à des objectifs communs, et non pas un choix militant. Pour véritablement partager une responsabilité collective par le travail coopératif, l'enseignant, même s'il est de son devoir de respecter le projet éducatif de l'école (Québec, 2001, article 22), doit tout d'abord adhérer personnellement à ce projet visant la réussite scolaire et sociale des enfants envers lesquels il s'est un jour moralement engagé. Il faut garder à l'esprit qu'il est impossible d'avoir une forte culture de collaboration sans d'abord un fort développement individuel. La responsabilité collective n'est possible que par l'exercice de la responsabilité individuelle. **Édifier une culture de collaboration est un long processus et il n'existe pas de raccourci pour y arriver.** Les écoles qui « travaillent en coopération présentement avaient, pour la plupart, commencé avant la réforme à utiliser cette pratique parce qu'à partir des problèmes identifiés dans leur milieu scolaire elles avaient décidé de les résoudre ensemble[12] ».

Gather Thurler, qui a été associée de près au projet de réforme pédagogique de l'école primaire du canton de Genève, souligne que « la coopération professionnelle est souvent l'aboutissement d'une longue évolution, marquée par de nombreux problèmes de communication, des conflits de pouvoir et d'intérêts. Elle n'est rendue possible que par la volonté très explicite et opiniâtre d'orienter l'essentiel de la démarche vers la poursuite d'un objectif commun, visant l'élargissement des compétences individuelles et collectives pour assurer la réussite des élèves » (Gather Thurler, 2000a, p. 95). L'exercice de la collégialité et de la coopération est centré sur le métier dans sa quotidiennété.

---

11. Propos tenus par Denise Baillargeon, responsable de l'expérimentation des écoles ciblées, MEQ, Québec, avril 2002.

12. Propos tenus par Jean Archambault, conseiller pédagogique, école Bienville, Montréal, avril 2002.

Dans quelle mesure la démarche d'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage s'appuie-t-elle sur un continuum de formation composé de retours sur les pratiques et basé sur le partage des savoirs d'expérience? Qui s'en occupe? Qui s'en préoccupe?

2.2.2 Les directions d'école

Les directeurs d'école sont unanimes: ils ont un nouveau rôle de leader pédagogique à jouer, entre autres parce que l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage réinvente la façon de *voir* l'école. Il y a déjà dix ans, le Conseil supérieur de l'éducation s'était penché sur la nécessité d'un autre modèle de gestion de l'éducation. Le rapport concluait en invitant les gestionnaires à

> *« un modèle plus convivial, plus efficace, plus ouvert et mieux adapté aux exigences éducatives et aux valeurs sociales de la société postindustrielle. [...] L'ampleur des exigences posées nécessite des partages, des collaborations, des complicités et des complémentarités entre les gestionnaires d'une même unité ministérielle, d'un même organisme ou d'un même établissement. [...] La tâche à accomplir est collective. Elle doit être réalisée, dans son processus, par des acteurs responsables et solidaires, pour qu'adviennent, comme résultat, des acteurs encore plus responsables et encore plus solidaires. »*
> *(CSE, 1992, p. 53)*

Avec l'implantation de la réforme, ce moment est venu. Les gestionnaires de l'école actuelle qui doivent travailler à celle de l'avenir, doivent dès maintenant passer, en équipe, d'une culture de solitaire à une culture de solidaire (CSE, 1992). Si l'organisation en cycles d'apprentissage vise la réussite scolaire du plus grand nombre, comment un directeur peut-il entrevoir l'efficacité de son école?

Certains auteurs, tels Coleman et Jensen, ont tenté de démontrer que le statut économique, l'origine familiale, le quotient intellectuel, avaient beaucoup plus d'effets sur la réussite des élèves que l'école elle-même. Ils ont même conclu à la quasi-inutilité des réformes scolaires. Mais les travaux d'autres chercheurs et d'organismes qui s'étaient penchés sur les conditions d'une école dite efficace ont contesté ces conclusions. En 1971, Weber conduit une recherche dans des écoles primaires de milieux défavorisés. Ses données mènent à la conclusion que ces élèves peuvent très bien réussir quand ces écoles jouissent de certains facteurs, dont le premier est un fort leadership (Gba et Girard, 1998).

Cette conclusion est corroborée par une autre recherche effectuée en 1978 dans le cadre d'un projet de recherche sur les écoles efficaces. Edmonds, de l'Université Harvard, conclut qu'« il y a des caractéristiques indispensables et tangibles des écoles efficaces qui sont attribuables au leadership » (Gba et Girard, 1998, p. 10). Ces leaders avaient pour caractéristiques :

- de favoriser une atmosphère de discipline et de tranquillité sans être rigides ni oppressifs;
- de contrôler fréquemment le progrès des élèves;
- d'assurer au personnel enseignant qu'il lui incombe d'être efficace auprès de tous les élèves sur le plan pédagogique;
- de définir des buts et des objectifs d'apprentissage mettant l'accent sur les problèmes de réussite en lecture et en mathématiques;
- de démontrer un leadership fort avec un mélange d'habiletés pédagogiques et de gestion.

En 1984, Goodlad, à la suite d'une importante recherche, fait ressortir les qualités des écoles efficaces. Ces écoles possèdent, entre autres atouts, des directeurs « intelligents, créatifs et courageux » qui sont perçus comme des personnes-clés (Gba et Girard, 1998). Le chef d'établissement, en plus d'être une personne-clé dans la réussite des élèves, comme le démontrent des études sur la rénovation du système d'enseignement des quinze dernières années[13], joue un des rôles les plus stratégiques dans la réussite d'une rénovation (Pelletier, 1996).

> *« Les recherches actuelles pour améliorer les chances de succès des changements éducatifs se penchent, de plus en plus, sur l'équipe-école comme variable déterminante et sur la façon de l'impliquer activement dans les actions de rénovation. Cette implication doit aller bien au-delà de l'action individuelle et porter sur une mobilisation élargie de l'ensemble des partenaires dans un projet d'établissement. Or, une telle mobilisation des ressources humaines d'une école ne peut se faire sans l'engagement de son premier pilote : le chef d'établissement [14]. »*

13. Les études recensées ont surtout été réalisées au Canada, aux États-Unis et en Angleterre. Voir entre autres l'intéressante revue des écrits sur ce sujet, de Fullan et Hargreaves, 1992.

14. « [...] l'élaboration de nouveaux programmes, le partage de l'information, la coordination administrative, la formation continue des enseignants et la sensibilisation de l'ensemble des personnels ne garantiraient qu'à peine 15% des chances de réussite dans l'implantation d'une réforme » (Pelletier, 1996, p. 11-12).

Les directeurs d'école actuels l'ont bien compris : la décentralisation remet le pouvoir entre leurs mains et entre celles des conseils d'établissement, car les décisions seront prises par les personnes en contact plus direct avec les clientèles visées, donc qui sont les plus au courant des problèmes et des solutions qui se présentent localement. Malgré ces avantages, cette autonomie complexifie le rôle du directeur d'école par une responsabilité nouvelle. Celui-ci se retrouve aux premières lignes et ne peut plus s'adresser à un échelon supérieur pour savoir quoi faire. Cette autonomie oblige à la réflexion, à l'analyse et à l'orientation exercées en collaboration et en concertation. Cette responsabilité, partagée avec le conseil d'établissement et les autres agents de l'école, sera tout d'abord de s'assurer que l'école réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif, car c'est lui qui favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel ainsi que leur participation à la vie de l'école et à la réussite scolaire (Québec, 2001, article 96.13).

Dans le contexte scolaire québécois où on lui demande d'organiser son école autrement, le rôle du directeur se modifie significativement dans le virage exprimé par la décentralisation du système scolaire. Le directeur se tourne vers son équipe et doit croire en ses capacités de réorganisation. Tous ensemble, ils doivent réaliser que « leur travail n'est pas d'administrer la pédagogie, mais que l'administration sert la pédagogie[15] ». Passer à une école centrée sur sa pédagogie; passer à une école qui fait sens; passer d'une gestion par assignation à une gestion par contribution; passer du rôle de pédagogue-administrateur à celui de gestionnaire-pédagogue, voilà les nouvelles orientations que nous voyons se dessiner dans la vie de l'école.

Le succès des équipes-cycles s'appuie sur les mécanismes de coordination que le directeur mettra en place pour *faciliter et soutenir* les équipes dans l'atteinte de leurs objectifs. Il doit, en ce sens, accepter de partager ses connaissances, ses informations, ses méthodes, s'il souhaite créer une symbiose « managériale ». Les chercheurs, comme Leithwood et Barnabé, estiment que le leadership doit évoluer. Le directeur d'école doit, et cela concerne particulièrement l'organisation en cycles d'apprentissage, aider le personnel à développer et à maintenir une culture professionnelle reposant sur la coopération; il doit favoriser le développement professionnel des enseignants; il doit les aider à résoudre ensemble plus efficacement les problèmes pédagogiques qu'ils rencontrent (Barnabé, 2000).

Les directions rencontrées sont conscientes que leur leadership doit se modifier pour soutenir le travail des équipes-cycles, mais plusieurs interrogations demeurent. La plupart sont reliées à l'incertitude qui entoure le passage d'un cycle à l'autre, la difficile intégration des enseignants spécialistes dans l'équipe-cycle, l'engagement des parents et tout simplement la réorganisation physique de groupes-cycles qui obligent dans certains établissements à revoir l'ensemble de l'aménagement de l'école. La tâche leur apparaît immense.

2.2.3 Les autres acteurs scolaires[16]

Le cycle d'apprentissage n'est pas l'affaire que des enseignants. Comme il exige de la concertation, il ouvre la porte à des projets interdisciplinaires où les professionnels sont regroupés autour d'une préoccupation partagée à partir des compétences à développer. Cependant, même si on considère que l'intégration de ces acteurs au fonctionnement des cycles facilite les échanges pour contribuer à la cohérence des interventions auprès des élèves, cela demeure largement théorique. Dans sa phase d'édification, l'organisation en cycles d'apprentissage tend à se fixer souvent sur les enseignants du cycle, et seuls ceux qui jouent un rôle d'accompagnement auprès de ces équipes semblent faire partie du groupe.

Pourtant, le rôle des services éducatifs complémentaires[17] a été reconnu comme essentiel dans l'accomplissement de la mission de l'école. Cela devrait être suffisant pour permettre à ces professionnels de travailler de concert avec les équipes-cycles. Présentement, cette proposition semble un vœu pieux, car il y a peu d'exemples de coopération si ce n'est dans certains projets interdisciplinaires et dans certains milieux qui avaient déjà entrepris des types de collaboration bien avant la réforme.

Dans le cadre de référence concernant l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, on souligne la difficulté, par exemple pour un enseignant spécialiste, de faire partie de toutes les équipes-cycles d'une ou des écoles où il travaille (MEQ, 2002a). Il faut sans doute viser une contribution réaliste de la part de ce personnel scolaire. Cette suggestion peut englober tout ce qui reste à faire pour encourager tous les professionnels à partager la vie des équipes-cycles et à développer une véritable communauté éducative de travail.

---

15. « Il ne s'agit plus d'administrer la pédagogie mais plutôt de mettre l'administration au service de la pédagogie. », Le réseau pour la relève des Directions d'école (RRDE), (Guillemette, 1999).

16. Les autres acteurs scolaires sont les enseignants spécialistes de matière et les personnels des services complémentaires.

17. Les services éducatifs complémentaires incluent des services de soutien à l'apprentissage, des services d'aide dans le cheminement scolaire, des services de vie scolaire dans le développement global de l'élève, des services de promotion et de prévention.

2.2.4 L'élève et sa famille dans l'organisation en cycles d'apprentissage

Les praticiens l'ont souligné tout au long des rencontres, le fonctionnement en cycles d'apprentissage est l'avènement d'une nouvelle culture scolaire où les rôles se modifient et où l'élève est au cœur du changement.

« Il faut remettre les jeunes en activité intellectuelle plutôt que de les transformer en consommateur de connaissances dont la rétention est toujours limitée dans le temps, ne procure pas nécessairement la capacité d'apprendre de façon durable et, surtout, ne permet pas aux jeunes de transposer dans leurs vies leurs connaissances et capacités, de sorte qu'ils en arrivent à croire que l'école, ce n'est qu'un mauvais moment à passer. » (Bisaillon, 2001)

Le *Programme de formation de l'école québécoise* est un programme qui tend à faire de l'élève un acteur, comme le mot le dit, actif dans son rôle d'apprenant, pas seulement acteur en représentation, mais acteur de métier, de façon intégrée et permanente, hors de l'école, dans le quotidien, dans sa vie, dans la vie. Ce programme vise le développement de compétences sur une plus longue période de temps pour tenir compte des rythmes d'apprentissage de chacun. C'est dans cet esprit, et pour l'aider à se voir et à se considérer comme personne engagée dans un exercice intellectuel où il aura à être actif pour développer ses propres compétences, qu'on favorise la création d'un nouveau cadre : l'organisation en cycles d'apprentissage.

Des travaux récents montrent que la réussite scolaire ne dépend pas seulement de l'intégration de règles de conduite, de routines et de fonctionnement, mais qu'au contraire l'élève doit être capable de faire la synthèse de ce qu'il apprend et de rendre ses connaissances réutilisables (Perrenoud, 1994). Les tâches scolaires s'en trouvent transformées. Elles sont plus variées selon les besoins et les intérêts, plus ouvertes dans la démarche et dans le temps, moins stéréotypées, dépendant parfois des occasions ou des imprévus, plus globales, souvent faites en équipe ou en coopération. Conséquemment, **l'élève** ne peut plus se fondre dans le groupe; on lui demande de participer, de s'exprimer; les tactiques habituelles d'abstention devant la tâche deviennent moins faciles à mettre en œuvre; il **est explicitement responsable du lien qu'il crée avec l'enseignant et du travail qu'il fournit pour réussir.**

« Dire aux élèves qu'ils devront travailler », voilà un discours qui peut sembler aujourd'hui incompatible avec la notion d'économie de temps qui régit la productivité et la compétitivité des marchés, la recherche et la promotion de toutes sortes d'équipements qui aident à gagner du temps et *libèrent* du travail. Cette notion d'effort peut faire sursauter dans un contexte culturel où l'instantanéité est valorisée, où tout semble orienté vers le *maintenant* et le *tout de suite*. Il reste qu'il vient un moment où il faut faire un effort pour comprendre et apprendre, pour acquérir une connaissance ou un savoir-faire et, pour cela, il faudra *faire l'effort* de chercher pour trouver, de persévérer pour surmonter des difficultés ou relever des défis. Bien que les parents aient peu à voir dans l'implantation même d'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage, ils ont tout à voir dans la réussite de leur enfant et dans l'effort que celui-ci doit consentir pour y arriver. Les parents, faut-il le rappeler, sont les premiers responsables de la représentation qu'ont leur enfant de la notion d'effort; ils doivent encourager sa participation et favoriser sa persistance dans l'effort scolaire. D'ailleurs, dans le cadre de la *Loi sur l'instruction publique*, le conseil d'établissement qui adopte le projet éducatif s'assure de la participation des parents non seulement pour la réalisation et l'évaluation de ce projet, mais aussi de leur participation à la réussite scolaire des élèves (Québec, 2001, article 74). L'organisme de participation des parents, quant à lui, a pour fonction de promouvoir la participation de l'ensemble des parents à la réussite scolaire de leur enfant (Québec, 2001, article 96.2).

Comment faire acquérir le goût de l'effort, moteur principal de la réussite scolaire? On n'a pas à chercher ici et là, c'est la motivation qui sera le déclencheur du goût de l'effort, mais elle n'est pas un cadeau qui tombe du ciel[18].

Rolland Viau définit ainsi la motivation en contexte scolaire :

« Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994, p. 7)

Une organisation scolaire plus souple peut permettre d'utiliser des stratégies pédagogiques là où les apprentissages deviennent plus significatifs pour les élèves et, par conséquent, source de motivation additionnelle. Les élèves éprouvent le besoin d'effectuer des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et la vie en général, ce qui ne peut que contribuer à susciter en eux la curiosité et à satisfaire leur soif de connaissances.

---

18 De même que la démotivation n'est pas une maladie qui s'attrape (Guerrier, 1999).

Toute personne a besoin de se sentir importante, de savoir qu'elle a des capacités uniques, qu'elle compte en fait. Encore ici, la famille est importante parce qu'elle est sans conteste le premier environnement à nous renvoyer une image positive ou négative de notre valeur humaine, de nos capacités intellectuelles, et le premier modèle sur le chemin de l'effort et de la motivation. Si les parents valorisent le savoir pour lui-même et que cette valeur s'exprime par des activités telles que la lecture, des visites d'expositions, ou qu'ils répondent avec plaisir aux questions de leur enfant plutôt que d'être perpétuellement ennuyés par sa curiosité naturelle, ils lui transmettent le message qu'il en vaut la peine d'apprendre et que la plupart du temps, cela s'avère même agréable et stimulant. De telles attitudes permettront à l'enfant de développer son autonomie ainsi qu'un sens de sa valeur personnelle. Il sera aussi plus apte à accepter les difficultés inhérentes à l'apprentissage et moins vulnérable aux échecs qu'il rencontrera le long du chemin menant au savoir. « Être parent, en ces temps de réforme, signifie toujours tendre la main à l'enfant, montrer son intérêt, favoriser le développement de son identité personnelle ainsi que la découverte et l'acceptation des autres et du monde au sens large » (Deslandes, 2001, p. 7).

On peut donc en déduire que l'enfant qui arrive dans l'univers de l'école, même s'il n'a pas plus de cinq ans, a déjà une certaine perception de ses capacités intellectuelles[19], des buts poursuivis par l'école[20] et possède un bagage de bonnes ou mauvaises expériences dans le domaine de la motivation à apprendre. Si l'importance du milieu familial est reconnue, l'enseignant a aussi du pouvoir pour améliorer l'attitude de l'enfant par rapport à sa capacité de s'engager dans un travail intellectuel. La possibilité d'organiser les apprentissages sur une base individuelle ou collective à court et à long terme, en faisant varier les stratégies d'apprentissages, les méthodes, les notions et les exemples utilisés, développe chez les élèves une culture de coopération. Et les modèles coopératifs, qu'on retrouve dans plusieurs pays d'Europe, au Canada et aux États-Unis, ont fait leurs preuves comme modèles d'apprentissage favorisant la différenciation pédagogique.

À la suite de diverses expériences portant sur différents types de structures d'interaction, il a été mis en évidence que la participation et la responsabilisation collective des élèves avaient une incidence favorable sur leur engagement dans une tâche. Le processus de développement des habiletés cognitives (catégoriser, vérifier, argumenter) et sociales (respect des autres, attendre son tour), est connu grâce à de nombreuses recherches. D'autres recherches ont aussi démontré que la responsabilisation des élèves produisait des effets significatifs sur le plan de l'acquisition des apprentissages scolaires.

Pour l'élève, les études reconnaissent trois avantages importants à retirer du travail coopératif :

- des réalisations plus élaborées et une plus grande productivité;
- des relations humaines plus positives;
- une plus grande santé psychologique, une compétence sociale, une estime de soi (Johnson et Johnson, s.d.).

Plusieurs études ont tenté de savoir quel élève était le plus favorisé par l'apprentissage en équipe. L'élève qui a le meilleur rendement scolaire est-il défavorisé parce qu'il doit consacrer du temps à donner des explications aux plus faibles? Ou, au contraire, ayant à donner des explications élaborées, n'apprend-il pas encore plus que ceux à qui elles sont données? En fait, les études n'apportent aucune réponse à ce sujet. La plupart de celles-ci ont, par contre, démontré que tous les élèves, qu'ils soient forts, moyens ou faibles sur le plan scolaire, retiraient des avantages de la pédagogie coopérative (Johnson et Johnson, s.d.; Tinzmann, 1990).

Johnson et ses collègues ont fait un travail important de synthèse sur plus de 122 études qui portent sur la coopération. Ils concluent à la nette supériorité des structures coopératives. Mentionnons cependant que la coopération ne se montre pas vraiment supérieure quand il s'agit de certaines tâches, comme celle d'apprendre par cœur ou de corriger des exercices. Le nombre d'individus appelés à coopérer est aussi significatif : plus le nombre est petit, plus les effets de la coopération sont importants (Crahay, 2000). Dans un article de Lessard, Tardif et Lenoir sur le cycle d'apprentissage, on fait état de la recherche pédagogique contemporaine qui montre les effets positifs de la coopération entre élèves. Il y a donc lieu de se demander sur quelles bases et suivant quelles modalités il est préférable d'organiser les groupes de coopération. Selon Crahay, les réponses de la recherche sont claires : l'assouplissement de l'organisation en groupes-classes, voire son abandon, peut s'avérer fécond. Il s'agit d'abandonner la classe d'âge pour composer des groupes temporaires d'élèves — basés sur les intérêts, les besoins, l'âge, l'enrichisse-

19. On peut lire dans Ruel (1984) que, selon Gilly (1968), la perception favorable ou défavorable que l'élève a de son statut scolaire déclenche un sentiment de valorisation ou d'infériorisation. D'autre part, Ruel (1984) rapporte que, selon Galuzzi et Zucker (1977), un bon concept de soi (ou des autres) coïncide avec une meilleure adaptation sociale ou scolaire, ce qui se traduit par un bon rendement scolaire. Voir Ruel, 1984, p. 254.

20. « Un enfant issu d'un milieu familial qui valorise la connaissance pour elle-même, ou un autre où l'éducation n'est pas valorisée, peuvent tous deux se sentir dévalorisés par l'école qui ne met l'accent que sur les résultats scolaires » (Crahay, 1999, p. 287).

ment — qui se caractérisent par des niveaux de compétence équivalents. Ces données de la recherche pédagogique sont intéressantes pour les écoles québécoises qui revoient leur organisation scolaire et qui sont à la recherche de modèles de groupes d'élèves efficaces. Il serait important qu'on profite de ce chantier qu'est l'organisation en cycles d'apprentissage pour étudier les regroupements d'élèves et leur valeur dans la réussite de ceux-ci.

2.2.5 Le conseil d'établissement

On sait que la loi 180[21] a considérablement accru les responsabilités de l'école en y transférant des pouvoirs détenus antérieurement par la commission scolaire. Pour assumer ces nouveaux pouvoirs, on a créé le conseil d'établissement qui assure la mise en œuvre des encadrements pédagogiques dont les cycles d'apprentissage. Dans l'exercice de cette responsabilité, il approuve les modalités d'application du régime pédagogique, ce qui implique que la direction de l'école, avec la participation de son personnel, élabore un projet d'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et le soumet au conseil d'établissement. Le conseil d'établissement a donc un rôle à jouer dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, rôle qui, sans être émergent, est récent dans l'histoire de l'école primaire au Québec.

Comme on l'a déjà noté, les personnes rencontrées n'ont pas mentionné le conseil d'établissement lors de leur témoignage sur les rôles de chacun dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Les consultations et les observations effectuées pour élaborer cet avis mettent en évidence que les directions et les équipes-écoles ne sont pas encore prêtes à soumettre à leur conseil d'établissement un projet d'implantation de cette nouvelle organisation pédagogique. La réflexion sur les cycles d'apprentissage est encore embryonnaire dans les écoles et elle se confond, la plupart du temps, avec l'appropriation générale de la réforme en éducation. Dans une telle situation, cette omission n'a rien de surprenant parce que les projets ne sont pas suffisamment avancés pour que les directions songent à les déposer au conseil d'établissement.

Cependant, il est raisonnable de penser que l'équipe-école, à l'instigation de la direction de l'école, pourrait s'entendre sur une démarche de réflexion, de formation et d'expérimentation et sur un plan d'action qui viseraient, à plus ou moins court terme, une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage. Cette démarche et ce plan d'action pourraient être soumis au conseil d'établissement qui les approuverait et en témoignerait dans le cadre du rapport qu'il doit transmettre chaque année à la commission scolaire.

En quelques mots

Les cycles d'apprentissage sont en édification; les savoirs associés aussi. Les initiatives sont encore peu nombreuses et elles ne touchent pas l'ensemble des élèves du primaire. Pour maîtriser ce changement, il est de première importance que les autorités ministérielles et les responsables locaux se donnent les moyens de diffuser ce qui se fait, d'identifier les démarches prometteuses, de déceler les modèles porteurs d'avenir et d'en débattre pour accélérer la démarche actuelle.

Pour contribuer à cet effort, le Conseil, lors de ses consultations et de ses observations sur le terrain, a repéré des approches qui méritent d'être connues. Le troisième chapitre en illustre quelques-unes.

21. Projet de loi 180 sanctionné le 19 décembre 1997 : *Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et quelques dispositions législatives*, décembre 1997.

CHAPITRE 3 OBSERVATIONS POUR AMORCER L'ACTION

« [Le courage] n'existe qu'au présent de l'indicatif. Ce n'est pas à partir d'un réservoir de courage que l'on décide de passer à l'action, c'est dans l'insécurité de l'action que l'on sécrète du courage. La volonté de persévérer au quotidien, de vivre avec ses limites, d'accepter les critiques, de composer avec ses angoisses, d'affronter ses désespoirs, de ne pas se laisser aller à la facilité, de faire de sa vie quelque chose de signifiant nécessite du courage-de-tous-les-jours, *qui ne s'inscrit dans aucun livre de records. »*
(Pelletier, 1998, p. 168)

Au quotidien, la réussite de l'organisation en cycles d'apprentissage pose de toute évidence des défis importants à l'ensemble des commissions scolaires et en particulier aux enseignants et aux directions d'école. Entre autres, la progression, la continuité et la cohérence des apprentissages dans une approche qui doit se moduler aux différences de rythmes des élèves nécessitent des façons de travailler et des modes de fonctionnement particuliers.

Dans le contexte où cette organisation est en construction, le Conseil observe deux types de situations. Dans un cas, les nouvelles dispositions de la réforme de l'éducation correspondent au mouvement déjà amorcé par certains acteurs scolaires. Dans le second cas, d'autres acteurs sont pris de cours par cette nouvelle façon de *voir* la classe, qui requiert des compétences pour lesquelles ils se sentent insuffisamment formés; ils tentent alors de se bricoler leurs propres pratiques ou ils estiment qu'ils faisaient ça depuis longtemps ou… ils attendent de voir ce que font les autres.

Pour approfondir davantage les diverses facettes du changement en cours, le Conseil supérieur de l'éducation trouve important de porter attention aux inquiétudes que l'organisation en cycles d'apprentissage suscite chez les praticiens, pour mieux cerner, à partir de l'observation des expérimentations en cours, les conditions porteuses de réussite. Il juge aussi important d'aborder l'enjeu qui résulte de cette transformation de la classe traditionnelle, à savoir : *un nouveau partage du pouvoir.*

3.1 INQUIÉTUDES RELIÉES À L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE

Si les gens ne savent pas trop comment aborder le changement, c'est souvent parce que certaines craintes masquent le travail à entreprendre pour amorcer l'action. Lors des échanges avec les acteurs scolaires concernant la mise en place d'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage, trois de ces craintes sont ressorties : la **réorganisation du temps**, ce temps qui semble toujours manquer pour planifier, organiser, se concerter; la **disparition du redoublement**, cette mesure qui devient exceptionnelle et qu'on doit remplacer par d'autres mesures de remédiation; l'**évaluation des compétences**, alors qu'on a l'habitude d'évaluer des connaissances.

3.1.1 La réorganisation du temps

Le temps, cette denrée rare, se retrouve dans toutes les conversations sur l'organisation en cycles d'apprentissage. Comment une équipe-cycle peut-elle libérer du temps pour être plus présente à l'élève, pour se concerter, élaborer des projets, planifier et intégrer plusieurs matières, évaluer les compétences, se former, se perfectionner, réfléchir et s'approprier les changements pédagogiques et structurels en cours? Le temps dont tout le monde a un si grand besoin semble toujours absent et n'appartenir à personne.

Il est clair, au départ, pour les équipes-cycles actuelles, qu'une véritable transformation des pratiques organisationnelles et pédagogiques peut s'échelonner sur plusieurs années. De plus, si on accepte l'idée toute simple qu'un cycle d'apprentissage est un espace-temps de formation flexible et souple, sous la responsabilité d'une équipe-cycle qui partage collectivement les apprentissages de groupes d'élèves, on admet tout de suite qu'il faut dégager du temps pour planifier, organiser, pratiquer, évaluer, coordonner.

Sur le terrain, quelques écoles ont donné **des exemples qui illustrent leur façon de se donner du temps.** À partir des aménagements réglementaires possibles du régime pédagogique et avec l'assentiment des parents, elles modifient l'horaire des élèves pour allouer une demi-journée par semaine aux réunions de cycle. À cette occasion, les services de garde ou certains organismes communautaires du milieu entrent en jeu pour prendre soin des enfants. En d'autres occasions, une partie de la journée pédagogique est utilisée pour

favoriser le travail d'équipe; d'autres utilisent des stagiaires pendant que l'équipe se libère une heure ou deux pour planifier, organiser, coordonner.

À première vue, les acteurs scolaires ont de la difficulté à entrevoir les possibilités de réaménager le temps autrement et disent qu'ils ne peuvent pas le faire. Quelquefois, les contraintes relèvent plus de l'interprétation qu'on fait des règlements ou de la culture et de l'ouverture des milieux. Ceux et celles qui mettent en place les cycles d'apprentissage y ont regardé de plus près et ont découvert des marges de manœuvre intéressantes.

Si les acteurs scolaires réaménagent le temps pour planifier, organiser, se concerter, peu d'entre eux ont parlé du temps comme d'une ressource pédagogique permettant de fournir aux élèves de meilleures conditions d'apprentissage. Le temps ne sert pas pour le moment à des fins pédagogiques. Le rapport Inchauspé est particulièrement éloquent à ce sujet puisqu'il note que le manque de temps constitue la difficulté souvent invoquée pour ne pas enclencher l'action (MEQ, 1997a).

Les recherches sur l'apprentissage placent l'aménagement du temps dans une nouvelle perspective. « Cette priorité accordée à l'apprentissage place le temps scolaire en relation de subordination, c'est-à-dire que le temps d'apprendre devient un élément essentiel de l'apprentissage signifiant et le temps d'enseignement, une condition pédagogique nécessaire à la mise en place et au soutien à cet apprentissage » (CSE, 2001, p. 19).

Le *Programme de formation de l'école québécoise* axé sur l'approche par compétences propose, lui aussi, par une contextualisation des apprentissages, des mises en situation en lien avec le réel et l'invitation de s'approprier le temps autrement. Si ce programme préconise que les approches pédagogiques soient davantage axées sur les résolutions de problèmes, sur des tâches plus complexes et intégratrices, si l'on doit explorer des activités larges et porteuses de sens, l'organisation scolaire sur une base annuelle devient rapidement une barrière ou un frein. En revanche, l'organisation en cycles vient davantage mettre le temps au service des activités d'apprentissage.

Dans les écoles où l'on a amorcé une nouvelle façon de voir l'apprentissage et le travail coopératifs, on a trouvé des solutions concrètes pour récupérer du temps. **Mais il semble qu'au départ une juste compréhension des conventions collectives et du régime pédagogique reliés à l'organisation scolaire constitue une base pour aplanir les incompréhensions qui surgissent souvent quand il s'agit d'organisation du travail.** Certains dispositifs des conventions collectives laissent une marge de manœuvre pour réaliser des projets scolaires qui tiennent compte des besoins des milieux, mais sur le plan local ces moyens ne sont pas toujours exploités de façon optimale. De plus, les conventions collectives ne régissent pas seulement le temps, elles précisent les ratios, les formations de groupes d'élèves à risque, etc. Il est donc important d'en connaître les implications pour entreprendre de nouvelles actions organisationnelles. Le Conseil pense que les conventions collectives pourraient être revues de façon à faciliter le travail des enseignants dans l'organisation en cycles d'apprentissage.

3.1.2 La disparition du redoublement

Le redoublement est difficilement conciliable avec cette vision pédagogique où l'on veut procurer à l'élève encore plus d'espace et de temps pour qu'il se construise lui-même un ensemble de compétences correspondant à son âge, à ses besoins, à son développement et à ses intérêts.

> *« Il est significatif de se rappeler que les enseignants fondent souvent leurs décisions de redoublement non pas sur un bilan des apprentissages durant l'année mais sur un jugement pronostic portant sur la capacité de l'élève à suivre les enseignements de l'année à venir. Ce qui motive un pronostic négatif à l'égard de l'élève, ce sont des raisons de nature purement psychologique : manque de maturité, attitude face au travail, le caractère, le comportement en classe (Crahay, 1996). On évoque plus souvent des facteurs qui relèvent des savoir-être plus que des savoirs et savoir-faire. » (Crahay, 2000, p. 143)*

Certaines équipes-cycles relèvent le défi de trouver d'autres mesures plus en accord avec leur vision pédagogique. Selon elles, si l'on croit que les élèves ont besoin d'avoir confiance en eux-mêmes pour réussir, on ne peut recourir au redoublement sachant que celui-ci est néfaste pour l'estime de soi. On ne peut pas à la fois accepter l'idée que la plupart des décrocheurs ont déjà redoublé au primaire et penser que cette mesure est efficace. Alors, que faire? Présentement, les mesures pédagogiques pour aider les élèves à risque sont extrêmement variées et relèvent particulièrement de la concertation sur le plan professionnel. Ici, on organise des petits groupes à l'intérieur du premier cycle, avec lesquels un enseignant et un orthopédagogue travaillent. Là, la lecture étant très ardue pour quelques petits, ceux-ci bénéficient d'une mesure plus dynamique offerte par l'enseignant qui reçoit l'aide d'un conseiller ou d'un enseignant-ressource. Ailleurs, pour venir en aide à une quinzaine d'élèves de premier cycle qui éprouvent des difficultés pour effectuer leur

passage au deuxième cycle, on dégage l'orthopédagogue pour ces jeunes tandis que les enseignants du cycle se répartissent les autres élèves. Au fur et à mesure que les élèves en difficulté réalisent des apprentissages importants, ils intègrent le deuxième cycle.

Ces quelques exemples permettent de constater un décloisonnement de groupes à l'intérieur du cycle et entre les cycles, des groupes formés ponctuellement selon les besoins des élèves, une assistance de l'orthopédagogue en classe, etc. Ce ne sont pas tant les façons de faire qui comptent mais le fait que ce sont les acteurs en place qui trouvent les solutions à partir des multiples regards qu'ils posent sur l'enfant, des ressources pédagogiques dont ils disposent et de la souplesse qu'ils trouvent dans l'organisation en cycles.

Toutefois, même si l'une ou l'autre de ces mesures sont mises en place, même si l'on obtient le soutien offert par le titulaire et l'assistance orthopédagogique en classe, même si l'on propose des modèles d'organisation pédagogique favorisant la continuité des apprentissages, même si certains élèves accèdent au deuxième cycle malgré leurs difficultés et reçoivent un service de modèle orthopédagogique mixte, dans la classe et hors classe, même si on offre des formes complémentaires de soutien (période quotidienne de lecture personnelle ou obligatoire, tutorat assumé par des élèves, aide linguistique, aide aux devoirs, cours d'été, etc.), **toutes ces mesures ne peuvent dispenser les enseignants de l'obligation de différencier la pédagogie, car l'allongement du séjour dans un cycle peut réintroduire un redoublement déguisé**. Il faut toucher plusieurs variables à la fois, c'est-à-dire agir sur les matières non réussies mais également comprendre les motifs de l'échec. On doit penser à une intervention à long terme et à assurer un suivi, car les effets positifs du moment ont tendance à disparaître avec le temps. Il faut aussi organiser un contexte scolaire favorable où les objectifs sont clairs et précis et où l'on associe l'élève, les parents et les enseignants à cette démarche. Malgré tous ces efforts, il y aura encore malheureusement des enfants qui n'auront pas atteint les objectifs de programmes d'études primaires. Dans ce cas, le Régime pédagogique indique qu'il appartient à la commission scolaire, qui assume la responsabilité de l'enseignement primaire de l'élève, de déterminer si celui-ci a satisfait aux exigences du primaire (MEQ, 2000; Québec, 2001, article 13).

Le Conseil rappelle surtout qu'une des raisons qui ont conduit à vouloir instaurer l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage était de contrer les effets négatifs du redoublement. Si le cycle devient un lieu de responsabilité et de concertation pour les enseignants et d'autres professionnels, il peut permettre une prise en charge collective des difficultés et aider les acteurs scolaires à trouver une variété de solutions.

3.1.3 L'évaluation des compétences

L'évaluation des apprentissages est un élément important au cœur de la réforme et inquiète particulièrement les acteurs scolaires. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, l'évaluation doit porter sur les compétences et être associée à l'ensemble du processus d'apprentissage. Mais comment y arriver?

Si, dans le cadre de l'évaluation, les enseignants, les parents et les élèves veulent de l'information réelle sur ce qui a été appris, sur ce qui n'est pas compris et sur les progrès qui ont été réalisés, si dans le contexte d'un découpage de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, on facilite la pédagogie différenciée, on doit proposer inévitablement une nouvelle approche de l'évaluation : celle-ci doit être conséquente avec la philosophie de l'apprentissage qu'on préconise. Le ministère de l'Éducation, dans le cadre de référence sur l'évaluation, considère « l'apprentissage comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève et qui est influencée par son environnement culturel et par ses interactions sociales. Cette conception de l'apprentissage a des conséquences sur l'évaluation » (MEQ, 2002a, p. 5).

> *« L'évaluation n'est plus un acte extérieur au processus d'enseignement et d'apprentissage, qui dérange le processus pédagogique du professeur et qui ne sert qu'à couronner le succès ou à confirmer l'échec. L'évaluation n'est plus un geste uniquement administratif. Le nouveau paradigme conçoit l'évaluation comme une partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. L'évaluation appartient désormais à la pédagogie. »*
> *(Horne, 1993, p. 59)*

Dans la pratique, présentement, les équipes-cycles semblent travailler dans la confusion. Par exemple, elles utilisent souvent le portfolio pour consigner les travaux des élèves; elles élaborent des outils d'observation et d'évaluation; elles emploient le bulletin de la commission scolaire ou celui de l'école où l'on trouve diverses informations passant de la note chiffrée, aux lettres, aux pictogrammes, aux explications... Bref, tout peut y être. Plusieurs enseignants ont eux-mêmes conçu des instruments d'évaluation et ont élaboré leurs propres moyens de communication aux parents. À mesure que les équipes-cycles travaillent ensemble, elles revoient et modifient les bulletins pour qu'ils deviennent uniformes d'un cycle à l'autre. Mais, partout on s'entend pour dire qu'on ne

se sent pas à l'aise dans ce domaine et que c'est une préoccupation constante pour tous. Par exemple, certains remettent en question le nombre de communications (quatre) à présenter aux parents pour l'ensemble des élèves puisque, dans une pédagogie de continuité, le mois de septembre et le mois de juin n'ont plus la même signification. Plusieurs sont conscients que, malgré les difficultés inhérentes à l'évaluation, ils exercent de plus en plus un pouvoir professionnel sur leur travail et prennent davantage d'initiative; d'autres sont restés au statu quo. Si plusieurs questions relatives à l'évaluation des apprentissages sont actuellement posées par le réseau scolaire, il faut espérer que le cadre de référence gouvernemental qui leur est proposé fournira certaines réponses à leurs interrogations.

Pour enrichir la réflexion, portons un regard sur ce qui se passe ailleurs. En **Oregon**, où il n'y a pas de raison évidente pour alarmer les responsables scolaires ou les législateurs, puisque le taux des adultes possédant un diplôme d'études secondaires est de 80 %, l'évaluation des apprentissages est une composante pleinement intégrée au système scolaire. Entre autres, on considère le temps comme une variable souple de la réussite; l'accent est mis sur la maîtrise, pour chaque élève, des apprentissages convenus plutôt que de caser ces apprentissages dans un temps mesuré et égal pour tous. Pour favoriser cette maîtrise, on prévoit un large éventail de stratégies pédagogiques et d'outils d'intervention qui prennent en compte les différences individuelles. De plus, on systématise une évaluation des apprentissages qui s'appuie sur des normes et des critères élaborés à partir même de la nature des contenus plutôt que sur une comparaison des résultats des élèves d'un groupe donné. Des examens préparés par l'État sont obligatoires à la fin des 3e, 5e, 8e et 10e années scolaires. L'accent est mis sur la compréhension et la capacité d'utiliser ce qui a été appris.

En **France**, des évaluations continues et périodiques sont faites par les enseignants durant chacun des cycles afin de tester les acquis des élèves; il y a aussi une opération nationale d'évaluation systématique et obligatoire à chaque année. Le passage d'un cycle à l'autre est déterminé par une proposition de l'enseignant et de l'équipe-cycle. À la fin du primaire, tous les élèves passent de droit en « seconde inférieure », sans examen inférieure, sauf sur objection de l'enseignant concerné. On ne peut faire redoubler un élève en fin de 5e qu'à la demande écrite des parents.

En **Belgique**, chaque école définit le type d'évaluation à effectuer et la manière de communiquer les résultats. Chaque enseignant évalue de façon formative et un bulletin scolaire transmis aux parents renseigne ces derniers sur les résultats acquis, les progrès scolaires, les comportements d'apprentissage et le développement de la personnalité de leur enfant. À cela s'ajouteront des résultats d'examens. Une première évaluation sommative a lieu à la fin de la 2e année du primaire. Des évaluations externes des acquis des élèves sont faites à l'entrée des 3e et 5e année du primaire et de la 1re année du secondaire. La réussite d'une année scolaire est décidée par l'enseignant, habituellement en concertation avec le directeur et les autres membres de l'équipe éducative. L'échec se traduit par le redoublement et on ne peut redoubler plus de deux fois. Les taux de redoublement ont tendance à diminuer, mais ils sont compensés par une augmentation du nombre d'enfants maintenus en maternelle ou inscrits dans l'enseignement spécial (Eurydice, 1999).

Comme on le constate, ici et ailleurs, le domaine de l'évaluation est complexe et l'on peut comprendre les inquiétudes du milieu scolaire à ce sujet. Jusqu'à maintenant, en effet, beaucoup de questions sont restées sans réponses. Par exemple, pourquoi introduire la pédagogie différenciée prenant en compte les besoins fondamentaux de chaque élève si l'évaluation compare et classifie? Accordons-nous trop de crédit aux examens? Les épreuves occupent-elles trop de place dans les programmes d'apprentissage et les perturbent-elles? Quel est le volume d'évaluation dont nous avons réellement besoin et quoi évaluer? L'école semble prise entre norme et différenciation. Quel type de bulletin serait en accord avec la pédagogie différenciée dans une organisation en cycles? Le Conseil, après avoir pris connaissance du cadre de référence gouvernemental, espère que les réponses ont été trouvées, en partenariat, par les milieux scolaires, les parents, les chercheurs universitaires et les décideurs (MEQ, 2002a). Il juge important que tous y contribuent.

3.2 CONDITIONS POUR RÉUSSIR L'ORGANISATION EN CYCLES D'APPRENTISSAGE

Dans la réalité des écoles québécoises, les modèles organisationnels reliés aux cycles d'apprentissage sont multiples : groupes sur deux ans, groupes multiâges, groupes d'élèves selon leurs besoins, groupes pour apprendre telle notion, groupes en fonction des intérêts des élèves, groupes en fonction des niveaux de compétences des élèves dans différents domaines de connaissances. Il n'y a rien de révolutionnaire mais rien n'est figé non plus. Par contre, quand il s'agit de déterminer les conditions à considérer pour implanter une organisation en cycles d'apprentissage, les praticiens s'entendent assez bien sur les éléments suivants :

• Un sens accordé au changement

Quand on veut aborder un changement, il faut en comprendre les raisons et accepter de s'engager dans cette voie. La plupart des écoles québécoises qui sont présentement organisées en cycles d'apprentissage échelonnés sur deux ans avaient déjà identifié des problèmes dans leur milieu scolaire et décidé de passer à l'action pour les résoudre. Quand la réforme de l'éducation s'est amorcée, elles avaient déjà trouvé certaines solutions et, ce faisant, donner un sens au changement à effectuer. Dans ce cas-ci, ce sont les acteurs scolaires collectivement qui décident de s'engager dans un projet à créer et à réaliser. Créer, réaliser, plutôt que réparer, corriger.

Toutes les occasions sont bonnes pour entreprendre le travail coopératif et le décloisonnement de la classe : ainsi, on s'attaquera à un problème particulier mais qui touche l'ensemble de la clientèle scolaire; on se donnera une compréhension commune du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*; on exploitera l'approche par compétences et on reconnaîtra l'utilité de la coopération; on abordera la pédagogie par projets et on élaborera des situations d'apprentissage plus contextualisées, plus complexes, plus variées; on planifiera et on organisera le travail professionnel; on s'appropriera le vocabulaire du changement.

• Un plan de travail

Les acteurs scolaires qui entreprennent une démarche pour réorganiser leurs groupes d'élèves autrement affirment l'importance de se donner un plan de travail. Ils y précisent des objectifs clairs et concrets à court ou à moyen terme ainsi que des objectifs qui peuvent être atteints assez rapidement pour voir apparaître des résultats tangibles, ce qui contribue à maintenir l'intérêt et la motivation et à ne pas sous-estimer un essoufflement possible des acteurs qui semble bien réel, compte tenu du travail difficile et exigeant qu'on leur demande. Selon eux, « innover exige de la santé ». À travers ces objectifs, ils se donnent un échéancier, des mesures de régulation et des notes pour se rappeler régulièrement le pourquoi du changement : la réussite scolaire des enfants.

• Un fonctionnement autonome de l'équipe-cycle

La direction de l'école s'assure que les enseignants d'un cycle assument la responsabilité de leur fonctionnement, leur processus de décision et, dans certains cas, la gestion de leur budget.

• Un engagement de la part de la direction d'école

Partout dans les rencontres, autour des tables rondes, nous avons rencontré des directeurs engagés. Leur adhésion au projet de transformation de l'organisation scolaire est la plus significative de toutes les conditions de succès. Ce n'est pas la seule, bien sûr, mais elle est extrêmement importante. Nous avons rencontré des leaders naturels, stratégiques qui se disent prêts à transformer leur école. Ils sont à l'affût des besoins des équipes-cycles, respectueux de leur monde, mais aussi soucieux de leur bien-être. On pourrait aller jusqu'à dire qu'ils sont généreux et bienveillants, afin de créer un climat de confiance utile, surtout quand il s'agit d'innover.

• Un agent de changement à la rescousse

Dans un processus de changement aussi imposant, chaque milieu rencontré a son agent de changement (un conseiller pédagogique, un enseignant-ressource, un coordonnateur, etc.) qui fait émerger les compétences, qui facilite la conception et la mise en œuvre des cycles, qui écoute, critique, orchestre l'action collective pour qu'elle puisse tendre vers une transformation des pratiques. Souvent, cette personne ou ces personnes sont au fait des réalités de l'école et du quartier. Elles soutiennent les équipes-cycles qui, étant en apprentissage, doivent apprendre par essais et erreurs, ajuster leurs projets, revoir les stratégies, modifier leurs pratiques. Elles sont souvent celles qui inspirent, qui donnent du courage.

• De la formation sous toutes ses formes

Parmi les conditions de mise en œuvre du changement figure l'apprentissage continu des acteurs. Quand il s'agit d'organisation en cycles d'apprentissage, on doit travailler en équipe. Tous les enseignants sont unanimes, encore une fois, il faut apprendre à travailler en équipe car il est utopique de penser, selon les responsables de l'implantation des cycles d'apprentissage, que les enseignants sauront, dès le départ, élaborer un ordre du jour, suivre des règles de fonctionnement d'équipe, prendre des décisions professionnelles collectivement, conserver des traces de leurs décisions, travailler avec un agenda pour assurer le suivi. De plus :

> *« Quand on place ensemble des enseignants habitués à vivre dans un climat individualiste où la principale façon de résoudre les conflits est de se retirer et de s'isoler dans sa classe; quand la collaboration se résume à se partager des parties de planification ou à décider qui fera les photocopies pour le groupe, ça va, ça se complique quand il faut prendre des décisions en ce qui a trait à l'organisation du cycle ou à la transformation des pratiques pédagogiques. Il faut apprendre à travailler en équipe*[22]*. »*

22. Propos écrits par Jean Archambault, conseiller pédagogique, dans le bulletin d'information des équipes de cycles des écoles Bienville et La Visitation, *Le Tricycle*, vol. 2, n° 5, 9 février 2000.

On soulignait aussi l'importance, dans la formation initiale des enseignants, de mettre l'accent sur la vie collective pour susciter une culture de collaboration et de collégialité. Pour le moment, un jeune enseignant qui arrive dans une école a été formé au modèle traditionnel, un *prof*, une classe. Donc, il lui faut apprendre d'abord à travailler en équipe, puis être ouvert à toutes sortes de stratégies pour apprendre : formation par les pairs, discussions autour de lectures pédagogiques, rencontres avec des milieux en innovation, réseau d'entraide, recherche-action, etc.

• *Du temps pour pratiquer*

On a vu précédemment comment les milieux avaient libéré du temps pour soutenir le travail collectif des enseignants. Mais le temps, ici, on doit aussi l'aborder par rapport à l'ampleur du changement en cours. Les organisations qui réussissent le mieux leur transformation s'assurent une certaine planification du processus en cours. Encore là, donner du temps au changement pour qu'il se réalise et réserver du temps pour le travail collectif sont des priorités si l'on veut revoir l'organisation scolaire.

Enfin, plusieurs nous ont souligné l'importance d'entreprendre toutes ces transformations en petites équipes-cycles, quitte à mettre en place, dans certaines écoles, deux ou trois équipes du premier cycle. Il semble plus facile, en petits groupes, de se parler, de discuter, de développer un langage commun et des pratiques pédagogiques efficaces.

Comme on le constate, certains milieux scolaires ont une capacité croissante d'accepter le changement, de se l'approprier et de le vivre en le maîtrisant. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, ces activités sont vraiment professionnelles, très loin d'un rôle d'exécution et d'application de règles toutes faites. Elles sont extrêmement prometteuses pour l'autonomie professionnelle de chacun (CSE, 1995).

3.3 PREMIERS RÉSULTATS LIÉS À L'EXPÉRIMENTATION ICI ET AILLEURS

Si on ne peut tirer de conclusions des premiers résultats de l'expérimentation sur l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, ils peuvent à tout le moins servir à orienter les différentes démarches entreprises sur le terrain.

Par exemple, en Belgique (Rey, 2002), un travail d'exploration a été entrepris pour repérer les points forts, les dérives et les erreurs à éviter dans les différentes modalités de l'organisation en cycles. Une grande diversité de modes de fonctionnement se dessine. Cela va d'un fonctionnement multiâge à l'intérieur de cycles de deux ou trois ans, à des classes monoâge où l'instituteur accompagne ses élèves l'année suivante, à des écoles rurales où tous les élèves de la 1re à la 6e année se trouvent en classe unique. Dans certains groupes, les enseignants s'échangent des contenus d'enseignement. Dans d'autres, l'enseignant assume toutes les matières. Quelques-uns essaient de pratiquer une pédagogie différenciée; quelquefois les ateliers artistiques hebdomadaires s'organisent en cycles d'apprentissage. Parfois, un seul cycle existe dans l'école tandis qu'ailleurs certains cycles ont des modalités d'organisation différentes dans la même école.

Dans toute cette diversité, les modèles majoritairement suivis sont celui où l'enseignant accompagne ses élèves sur une plus longue période qu'une année (au Québec, on parle de *looping*) et celui où l'on trouve des décloisonnements (groupes de besoins, de niveaux, d'intérêts) à visée d'apprentissage reliée aux connaissances et aux compétences ou des regroupements socio-affectifs (groupes de projets, d'ateliers créatifs). Pour l'école, le cycle représente une équipe d'adultes qui observe attentivement les enfants au cours de leur apprentissage, qui est soucieuse de la continuité des apprentissages recouvrant des groupes multiâges où, de temps en temps, on essaie de différencier les démarches pédagogiques. Si une grande diversité se dessine dans les modèles organisationnels et que, dans la majorité des cas, les pédagogues pensent que le cycle d'apprentissage est avant tout une équipe d'enseignants attentifs au rythme d'apprentissage de l'enfant, il n'est pas certain que ces dimensions atteignent tous les enfants. On pense toujours que certains d'entre eux ne réussiront jamais.

Les recherches sur le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois nous donne une vision partielle des résultats de l'activité scolaire mais fournissent des éléments utiles à la réflexion sur la suite de la réforme (Favre et coll., 1999).

À Genève, les écoles en renouvellement pédagogique et organisationnel sont diverses par le mode de gestion du leadership, par les modes d'organisation et de collaboration et par la culture partagée : chaque école a son histoire. Elles sont inégalement préparées à la réception des orientations fondamentales de la réforme. Alors que pour certaines celle-ci s'inscrit dans une continuité et répond à des questions fortement présentes dans l'école, pour d'autres, elle se heurte à une culture qui valorise plus des dimensions du métier d'enseignant que la réforme en éducation : celle-ci est passée sous silence.

Dans l'état actuel des connaissances, tous les modèles de classes autres que la classe traditionnelle (décloisonnement, dispositifs modulaires, groupes de besoins, classes multiâges) ont un rapport fragile avec l'efficacité des apprentissages. La recherche observe que la mise en place de tels modèles d'organisation scolaire dans les écoles résulte de multiples essais et erreurs et prennent parfois des années avant d'être satisfaisants au regard de la gestion quotidienne. Leur mise en place et les problèmes d'ordre organisationnel qu'ils posent peuvent mobiliser fortement les enseignants au détriment de la réflexion proprement dite sur la pédagogie.

Même si on a affaire à des modèles bien rodés sur le plan organisationnel, le problème de l'efficacité des apprentissages reste posé : à quelles conditions ces nouvelles organisations favorisent-elles les apprentissages et les apprentissages de quels élèves ces conditions favorisent-elles?

Le fait d'être en démarche de changement implique le travail d'équipe où les collaborations professionnelles tournent autour de certaines pratiques telles que le décloisonnement, le multiâge, le travail en groupe, le suivi pédagogique, l'amélioration de la communication aux parents. Cependant, la recherche s'interroge sur le fait que les enseignants ne collaborent pas véritablement pour venir davantage en aide aux élèves en difficulté alors que la réduction de l'échec scolaire est à la base du projet de renouvellement de l'enseignement primaire genevois.

Il y a quelques années, les recherches américaines ont dégagé quelques constats sur les écoles sans échelons. Constats qui peuvent encore nous guider dans les démarches actuelles de renouvellement (Allal, 1995). Les écoles sans degrés, a-t-on observé, ont des effets positifs sur l'apprentissage, surtout si l'on y retrouve plusieurs formes de différenciation pédagogique coexistant avec des moments d'enseignement direct. Ces résultats confirment la position énoncée par Dottrens à Genève quand il avançait que l'individualisation devait être articulée avec des activités collectives, avec des moments d'enseignement direct et avec une vie de classe favorisant des objectifs de socialisation. La création d'écoles sans degrés aux États-Unis, tout comme la mise en place des cycles d'apprentissage, est souvent justifiée par la volonté d'offrir une solution de rechange au redoublement en proposant de gérer les rythmes différents des enfants, mais ceci ne va pas sans soulever plusieurs problèmes.

Pour contrer cela, des mesures de différenciation pédagogique sont, selon Allal, essentielles ainsi que d'autres formes de lutte contre l'échec scolaire : renforcement d'équipes pédagogiques, postes d'enseignants complémentaires ou d'appui; maintien des effectifs de classe à un niveau acceptable; création de postes de formation continue, de supervision, d'accompagnement de projets d'école et de recherche sur le terrain. Selon elle, de tels investissements peuvent susciter un dynamisme accru s'ils sont intégrés dans une structure en cycles d'apprentissage.

Au Québec, les cycles d'apprentissage sont en chantier et il est trop tôt pour avoir accès à des résultats de recherche. Toutefois, à partir de quelques expérimentations, certains éléments sur le plan professionnel et personnel ressortent de l'exploration de scénarios de mise en œuvre. Par exemple, un cadre de référence a été élaboré sur l'organisation pédagogique en cycles d'apprentissage et les chercheurs ont reconnu que, malgré le nombre élevé d'éléments à considérer ou à mettre en place (Annexe 2), c'est à ce prix que la réussite de cette organisation dans les écoles québécoises sera assurée, que les élèves auront accès à des activités d'apprentissage plus signifiantes et qu'ils percevront que chaque école fait la différence dans l'accomplissement de la mission générale de l'école (Comité régional, 2002). C'est également à ce prix que le personnel enseignant pourra expérimenter l'organisation en cycles d'apprentissage et passer à l'action pour différencier sa pédagogie.

Un projet de partenariat[23] a vu le jour en 2001, où il est proposé, dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise*, une recherche-formation axée principalement sur le travail d'équipes-cycles. Ce projet compte développer des stratégies d'intervention à l'accompagnement d'équipes-écoles en lien avec le travail d'équipes-cycles et avec l'utilisation d'une approche socioconstructiviste. Après une première année de travail, quelques éléments de contexte apparaissent, qui devront être pris en compte dans le développement de modèles du travail d'équipes-cycles :

- les différents types d'écoles (capacité du nombre d'élèves, milieu);
- le changement de personnel de l'école d'une année à l'autre;
- la diversité, voire l'opposition parfois, des croyances et des pratiques pédagogiques des intervenants;
- les multiples façons d'organiser le temps;

23. Projet ASC-TCC - approche socioconstructiviste et travail d'équipes-cycles recherche-formation dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001-2003). Partenaires : Université du Québec à Trois-Rivières, Louise Lafortune, professeure-chercheure, Comité régional des services éducatifs comprenant six des dix commissions scolaires des régions de la Capitale Nationale et de la Chaudière-Appalaches, Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation.

- les possibilités de conflits entre les membres d'une équipe-cycle;
- la situation de certaines écoles où l'enseignant chevauche deux cycles (par exemple, l'enseignant a un groupe de 2e année et de 3e année).

Pour le bénéfice de ceux qui veulent s'engager dans l'implantation des cycles d'apprentissage, une équipe s'est appliquée à rédiger un texte décrivant l'expérience vécue (Lessard et coll., 2002) dans une école de milieu à faible revenu. On y cerne les fondements et les dimensions jugés essentielles du cycle et on dégage les conditions d'implantation. Le cycle est vu comme un espace-temps flexible sous la responsabilité d'une équipe d'enseignants, permettant à celle-ci de prendre en charge collectivement les apprentissages des élèves. Selon le groupe d'enseignants de cette école, les rencontres de cycle régulières permettent d'organiser et de réguler le travail de chacun et le fonctionnement de l'équipe-cycle. Le cycle est un lieu de pouvoir collectif des enseignants sur leur travail et sur son organisation et ainsi qu'un lieu où s'expriment des besoins de formation. Finalement, il est un lieu de développement d'une véritable culture pédagogique et didactique partagée. Cette expérience précise trois conditions incontournables à une implantation réussie des cycles : les enseignants doivent avoir du temps; ils doivent briser les murs de l'isolement traditionnel et jouer le jeu de la concertation. Ici, le rôle des membres de la direction est primordial. Les enseignants doivent développer les compétences nécessaires au travail d'équipe et à une gestion efficace du temps disponible. L'expérience précise aussi certaines des conditions liées au processus d'accompagnement, à la gestion des apprentissages et aux accompagnateurs eux-mêmes. On insiste aussi sur les conditions essentielles de soutien et d'accompagnement car, sans cette garantie, il est difficile d'entrevoir une véritable transformation des pratiques.

3.4 UN ENJEU MAJEUR : UN NOUVEAU PARTAGE DU POUVOIR

Ceux et celles qui travaillent à l'instauration des cycles d'apprentissage voient leur paysage familier passablement perturbé et ils l'ont régulièrement répété lors de nombreux échanges. Ils ont souligné l'importance, dans une nouvelle organisation du travail, de jouer leur rôle autrement. L'organisation en cycles, en offrant aux acteurs scolaires la possibilité d'assumer une part du leadership, modifie le rapport à la profession. Apprendre ensemble a un sens, mais exercer ensemble pose la question du partage du pouvoir. **Il ne s'agit pas de délégation de pouvoirs mais de responsabilité collective où les membres d'un groupe croient qu'en associant leurs compétences ils peuvent contrôler davantage leur travail et influencer le système.** Partager le pouvoir autrement est souvent source de résistance passive quand il s'agit d'un grand changement, surtout que, en général, le pouvoir est souvent tabou, voire suspect. Est-ce une des raisons pour lesquelles l'organisation en cycles d'apprentissage n'en est qu'à ses premiers débuts?

3.4.1 Les rapports de pouvoir dans une organisation en cycles d'apprentissage

L'avènement d'équipes-cycles ne constitue pas seulement un changement sur le plan des structures, mais il incarne l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle. Les rapports de pouvoir au sein de l'école ne peuvent plus être les mêmes.

Le Conseil supérieur de l'éducation le soulignait en 1995, « il n'y a pas de changement possible sans pouvoir et [...] la difficulté de toute entreprise de changement vient souvent de ce que le changement s'appuie sur une modification des rapports de pouvoir, de ses lieux d'exercice, ou introduit une nouvelle dynamique en la matière » (CSE, 1995, p. 28). À l'école, les rapports de pouvoir sont liés, selon Gather Thurler, « à une composante essentielle de la vie professionnelle : l'autonomie dont dispose chacun, ce qu'il peut faire de son propre chef, sans demander d'autorisation, ni rendre de comptes » (Gather Thurler, 2000a, p. 190-191). Et c'est cette culture individualiste qui caractérise de manière centrale les rapports de pouvoir dans les milieux scolaires.

À première vue, l'enseignant qui pratique au sein d'une telle culture individualiste semble bénéficier d'une grande latitude d'action, mais cette latitude est assez illusoire puisque l'enseignant est laissé à lui-même pour tout ce qui concerne la planification et l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, la planification des apprentissages trouve rapidement son point limite du seul fait que l'enseignant est seul devant un groupe d'élèves qui expriment des besoins variés. Ne pouvant pas toujours les prendre en compte en mettant de l'avant diverses stratégies de différenciation pédagogique, il n'a généralement d'autres choix que de recourir à un enseignement magistral et à sanctionner par le redoublement ceux qui ne peuvent suivre la cadence imposée. Selon cette perspective, l'autonomie de l'enseignant s'avère être, dans la pratique, singulièrement étroite.

L'instauration de cycles d'apprentissage modifie cette situation : « La coopération au sein des équipes-cycles bouleverse l'ordre établi dans les établissements scolaires au sein desquels les enseignants s'étaient engagés à instaurer un *modus vivendi* fondé sur une certaine convivialité, tout en maintenant très clairement les limites entres les salles de classe » (Gather Thurler, 2000b, p. 29).

La mise en place d'équipes-cycles représente une transformation en profondeur de la culture professionnelle en milieu scolaire et, à ce titre, impose un tel *recadrage de la réalité* qu'elle atteint la personne au cœur même de son identité professionnelle. Ce passage d'une culture individualiste à une culture de coopération est d'autant plus déstabilisant qu'il peut s'accompagner d'un processus où le pouvoir relié aux identités professionnelles se partage autrement. Ainsi, dans un contexte où la responsabilité de la progression des apprentissages des élèves est partagée, quelles formes vont prendre les rapports entre l'équipe d'enseignants et les élèves, compte tenu des conditions locales et du nombre d'élèves? Quelle place entend-on ménager aux orthopédagogues, aux spécialistes de matières et aux diverses catégories de professionnels de l'adaptation scolaire au sein de ces équipes-cycles? Qu'attend-on de la direction de l'école et des parents? Ce sont là quelques interrogations pour lesquelles les réponses ne peuvent être uniformes et finales et seront précisées en fonction des conditions locales.

3.4.2 Les écueils reliés au partage des pouvoirs

On peut comprendre, après avoir entendu les acteurs scolaires, que l'appropriation de nouveaux rôles au sein des équipes-cycles puisse susciter certaines appréhensions. C'est l'écueil le plus évident que doivent affronter les milieux scolaires qui mettent en place une organisation en cycles d'apprentissage. Le deuxième écueil concerne le changement superficiel. On modifiera avec la meilleure volonté du monde certaines pratiques tout en revêtant les autres d'un nouveau vocabulaire. Dans les faits, les manières de faire les choses seront assez semblables à ce qu'elles étaient auparavant. Le troisième écueil est que certains milieux emportés par l'enthousiasme voudront appliquer la règle de la table rase et affirmer péremptoirement que sans travail d'équipe *point de salut*. Vouloir conserver une autonomie et une responsabilité individuelle devient suspect. Devant ces écueils, le Conseil pense que l'implantation d'équipes-cycles devrait donner lieu à une démarche d'ensemble pour partager le pouvoir autrement et non se présenter comme une étape qui opposerait les *anciens* et les *modernes*.

3.4.3 Le travail d'équipe : une dynamique nouvelle

Il n'existe actuellement aucune analyse sur les diverses modalités à l'intérieur desquelles s'exerceraient les nouveaux rapports de pouvoir liés à la mise en place des équipes-cycles. Selon Gather Thurler, l'instauration d'équipes-cycles devrait favoriser la multiplication des échanges pédagogiques entre les intervenants scolaires (Gather Thurler, 2000b). Mais, en étant ainsi davantage exposés à autrui, les occasions de frictions entre les membres de l'équipe augmentent fatalement. Cependant, une fois que l'exercice de coopération professionnelle est bien enclenché, qu'une culture commune prend forme et que, par conséquent, la pression sociale diminue, on observe que les membres ont une prise nouvelle sur leur travail et que celui-ci prend un sens nouveau, valorisé et valorisant.

Par-delà les occasions nouvelles de frictions qu'elle suppose, la multiplication de ces échanges représente pour l'individu une occasion d'accroître non seulement ses compétences professionnelles mais aussi ses compétences sociales, accroissement qui procure à l'équipe-cycle une cohérence et un pouvoir d'influence dont un individu seul ne peut se réclamer. C'est aussi ce par quoi une culture commune trouve un terrain propice pour s'édifier et qui donne, par la tension même que l'on y retrouve, tout son sens au mot *équipe*. Cela n'élimine pas les non-dits, les problèmes divers ainsi que le flou relié à certaines situations, mais si des individus s'engagent dans un tel processus de changement, c'est qu'ils ont habituellement compris qu'ils sont maîtres de leur métier.

En quelques mots

Les cycles d'apprentissage s'implantent dans les écoles québécoises quand émerge une masse critique de personnes qui incarnent dans l'action les buts poursuivis et qui les traduisent aux niveaux fonctionnel et opératoire. Voilà ce qui se passe, concrètement, sur le terrain avec les premières équipes-cycles. Il s'agit de consentir à mettre les efforts pour multiplier plus rapidement ces milieux novateurs.

CHAPITRE 4 ORIENTATIONS, DÉFIS, RECOMMANDATIONS

Le rapport Parent exprimait l'idée que l'enseignement a de meilleures chances de succès lorsqu'il est autre chose qu'une juxtaposition d'interventions isolées, qu'il participe à un ensemble organique constamment nourri par la concertation et le partage entre les enseignants, qu'il est souple et flexible dans son organisation et au service des groupes d'enfants qu'on évite d'enfermer dans des catégories permanentes (Lessard, Tardif et Lenoir, 2002). On trouve déjà là des éléments d'une définition de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage! Même si présentement les résultats de la recherche sont insuffisants pour démontrer de manière explicite et fondée l'efficacité de l'organisation en cycles d'apprentissage pour contrer le redoublement et lutter contre les inégalités sociales, les études scientifiques sur les phénomènes de la connaissance nous en apprennent assez sur le processus d'apprentissage pour justifier l'expérimentation de modèles pédagogiques plus flexibles devant mieux répondre aux besoins diversifiés du plus grand nombre d'élèves possible. Dans ce chapitre, le Conseil présente quelques orientations pour guider la mise en œuvre des cycles et il fait état de certains défis à relever pour en réussir l'implantation. Ses recommandations au ministre de l'Éducation et aux autres membres du réseau de l'éducation y sont aussi formulées.

4.1 LES ORIENTATIONS

Les réflexions du Conseil lui ont permis de dégager les quatre orientations qui suivent.

4.1.1 Miser sur la richesse de la diversité d'un groupe d'enfants

Par l'organisation en cycles d'apprentissage, on veut mettre les enseignants devant la nécessité de prendre en compte les différences qui existent entre les enfants en processus d'apprentissage. Ce nouvel espace-temps de formation permet de placer chaque élève, aussi souvent que possible, en situation d'apprentissage optimale. Les jeunes arrivent à l'école avec leurs différences ethniques, culturelles et socio-économiques, donc très inégalement préparés à tirer profit d'un enseignement standardisé; chacun possède déjà son histoire de vie. Jusqu'à maintenant, afin de traiter tous les élèves également, l'enseignant leur fixait les mêmes objectifs d'apprentissage à réaliser dans un même temps. En contrepartie, dans le cadre de cycles pluriannuels, il est plus facile de tenir compte des différences dans les façons d'apprendre, en organisant des groupes de besoins, de niveaux, d'intérêts ou de soutien. Le cycle de deux ans permet un aménagement structurel et organisationnel facilitant le recours à la pédagogie différenciée. Cela veut dire entrevoir une façon d'explorer avec les enfants les différentes possibilités d'apprendre et introduire une dynamique qui consiste à regarder avec chacun ce sur quoi il travaille ou si sa façon de travailler est efficace ou non. L'enseignant doit prendre conscience que chaque enfant a un certain type de rapport au savoir, souvent un savoir marqué socialement, ce qui oblige à utiliser différentes stratégies pédagogiques pour développer l'intelligence de chacun. L'objectif a atteindre est de proposer à chaque enfant une approche qui lui permette de tirer le maximum de ses capacités et de réussir. Il ne suffit pas d'ouvrir les portes de l'école à tous, il faut surtout développer des stratégies capables de mobiliser ceux qui ne veulent pas apprendre, d'intéresser les élèves nonchalants, de soutenir les plus démunis et d'encourager les élèves doués.

Pour vivre les différences comme une richesse, il faut avoir le droit à la différence et à la ressemblance. Droit à la ressemblance parce que chaque enfant a le droit d'apprendre à se connaître et à comprendre le monde dans lequel il vit, quelles que soient la couleur de sa peau, son origine sociale, ses difficultés ou aptitudes scolaires. Droit à la différence parce que tous peuvent s'enrichir mutuellement dans le respect de leurs différences. L'organisation scolaire doit donner à chaque élève les meilleurs moyens pour réussir son apprentissage, sa socialisation et son insertion dans une collectivité.

Pour pouvoir miser sur la richesse de la diversité, il est important de multiplier les regards pédagogiques sur les enfants. Chaque enfant est unique et si l'enseignant veut s'intéresser à chacun d'eux, il fera face à de nombreuses contraintes. Parfois, l'enseignant reste démuni devant le comportement de certains enfants. Il a beau développer sa créativité, exploiter différentes approches pédagogiques, investir du temps, rien n'y fait. Une équipe pédagogique ne protège pas complètement contre ce risque. Cependant, en traitant les problèmes collectivement, elle se donne une chance de mieux comprendre les situations complexes qui mènent à des échecs et de trouver des stratégies adéquates de prise en charge des problèmes rencontrés. D'ailleurs, plusieurs professionnels trouvent normal de faire appel à d'autres praticiens ou même à des experts pour les aider à poser et à résoudre un problème autrement. La pluralité des regards sur les enfants favorise la construction d'une analyse autre que celle que l'enseignant peut élaborer individuellement. Dans une profession

qui s'adresse à l'humain, la réflexion et le travail en équipe rendent plus faciles le dialogue, la mobilisation et la création d'un climat de confiance avec les personnes concernées. Ensemble, on peut davantage faire face à la tourmente quotidienne et approfondir une problématique pour trouver des solutions. Pour accepter cette idée de multiplication et de partage des regards sur les enfants, il faut être un pédagogue sensible à la diversité des rapports au savoir, des manières d'apprendre, des rythmes de développement de chacun et vouloir privilégier le développement global de la personne et son ouverture au monde en estimant que c'est plus important que la seule accumulation des savoirs. Le développement du potentiel de chaque élève devient central dans cette démarche.

4.1.2 Reconnaître l'importance capitale du leadership de la direction dans une réorganisation scolaire de l'école

Sans l'engagement réel de la direction de l'école, les changements majeurs dont il est question dans cet avis ne se feront pas vraiment. En effet, organiser une école en cycles d'apprentissage sans le leadership de la direction, sans engagement de sa part à prendre conjointement avec les équipes-cycles des décisions pédagogiques et stratégiques et à animer le travail, conduira très probablement à l'échec. Mais tous conviennent de la lourdeur de cette tâche dont le contenu varie constamment, voire quotidiennement.

Pour réaliser ce type de changement, il est nécessaire que les personnes qui assument la fonction de direction soient en mesure de s'adapter à un contexte où leurs tâches ne sont pas strictement définies, où il n'y a pas de supervision étroite ni de contrôles stricts. Le directeur qui a un intérêt pour cette fonction lui donnera du *sens* en s'engageant dans des activités réellement nécessaires et utiles à la réalisation de la mission de l'école. Il est soucieux de son intégrité et ne fait pas de promesses qu'il ne peut tenir; enfin, il mobilise son équipe dans l'action et il croit à sa capacité. Il travaille à coordonner l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école (Québec, 2001, article 96.13), ce qui devrait mobiliser et motiver tous les membres du personnel enseignant et non enseignant.

La double fonction pédagogique et administrative de directeur d'école étant maintenant reconnue avec la décentralisation des pouvoirs vers l'école et son conseil d'établissement, des mesures concrètes s'imposent pour le soutenir. Certaines pratiques doivent être modifiées afin qu'une aide réelle lui soit apportée sur le plan administratif. Pour appuyer sa réflexion pédagogique, on doit lui proposer des modes variés de formation continue. Cette aide doit correspondre à ses besoins comme leader pédagogique et responsable administratif.

4.1.3 Évaluer les apprentissages pour rendre service à l'élève

L'évaluation des apprentissages doit d'abord servir l'élève lui-même. C'est par l'évaluation qu'il apprend à reconnaître ses forces et ses faiblesses et à apprécier ses progrès. Si on part de l'idée que l'élève, dans une organisation en cycles, doit être actif et exercer un pouvoir personnel sur ses apprentissages, il doit apprendre à s'autoévaluer avec l'aide de l'enseignant. Cette autoévaluation lui permettra de définir personnellement les actions à poser pour remédier à certaines faiblesses et entrevoir sa progression dans les apprentissages.

L'introduction des cycles d'apprentissage pluriannuels devrait permettre de faire avancer sensiblement la conception de l'évaluation des apprentissages. Si on conçoit les cycles d'apprentissage comme outils pour mieux apprendre aux élèves, cette ambition doit aussi régir la réflexion sur l'évaluation dans ce nouveau contexte, d'où le fait d'insister sur la mise en place d'une évaluation qui compare les résultats obtenus par l'élève et les stratégies qu'il a utilisées à différents moments de son apprentissage. Il s'agit ici de suivre ses progrès en comparant ses réalisations à ce qui est attendu dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

L'évaluation doit donner l'occasion à l'enseignant de savoir ce que l'élève a compris, acquis, ce qui l'aide, ce sur quoi il bute, comment il apprend, ce qui l'intéresse ou l'ennuie. Rappelons que l'engagement des enseignants dans une équipe-cycle consiste à prendre chaque élève là où il est pour le faire progresser et non pas seulement à s'assurer qu'il suit le groupe. Dans cet esprit, le passage d'un cycle à l'autre et le passage du primaire au secondaire sont des étapes à franchir devant présenter une continuité dans les apprentissages à maîtriser.

4.1.4 Inviter les équipes-cycles à passer d'une pratique privée à une pratique publique

L'organisation en cycles d'apprentissage incite les équipes-cycles à travailler ensemble sur les multiples aspects de leur profession. Il est souhaitable qu'elles partagent leurs pratiques pédagogiques, explorent, évaluent, prennent connaissance de la recherche et de ses résultats pour les réinvestir à leur tour. Ce mouvement ne doit pas être à sens unique; les équipes doivent être appelées à fournir un apport à la théorisation des savoirs issus d'expériences pédagogiques. Il s'agit ici de transposer les savoirs de sens commun en savoirs

savants. Cela exige, cependant, que les équipes acceptent que leur pratique fasse l'objet d'observation par un regard externe. Si elles veulent passer d'une pratique privée à une pratique publique, il faut qu'elles voient et qu'elles soient vues. C'est une exigence à la fois scientifique et stratégique : scientifique dans la mesure où on ne peut identifier des savoirs pédagogiques si on ne voit pas ce qui se passe dans le quotidien des groupes d'élèves et si on ne compare pas les pratiques enseignantes entres elles; stratégique en ce sens qu'on ne peut faire reconnaître la solidité de ces savoirs si on ne rend pas compte de la manière de les produire. « On ne peut faire de la recherche sans voir et on ne peut professionnaliser sans être vu » (Gauthier et coll., 1998, p. 18).

Pour y arriver, il faut que les équipes-cycles se perçoivent elles-mêmes comme des productrices de connaissances pouvant émerger d'un retour réflexif sur leurs pratiques pédagogiques et sur leurs expériences et qu'elles se mettent en situation de participer à ce travail de construction de cette forme de savoir[21]. Le Conseil a constaté, et il le rappelle dans cet avis, que l'organisation en cycles d'apprentissage est peu répandue encore dans les écoles primaires. Cependant, il est d'avis que les équipes-cycles déjà en marche depuis quelques années sont prêtes, quant à elles, à passer sur la scène publique, c'est-à-dire à faire l'objet de recherche évaluative et pédagogique et à contribuer, par leurs pratiques, à la construction et à la diffusion de nouveaux savoirs.

4.2 LES DÉFIS

Le Conseil a identifié trois défis que les acteurs scolaires devront relever pour réussir une organisation en cycles d'apprentissage.

4.2.1 Mettre en pratique la différenciation pédagogique

Sans la différenciation pédagogique, c'est-à-dire sans utiliser différentes stratégies pour faire mieux apprendre les élèves, l'organisation en cycles d'apprentissage n'a pas véritablement sa raison d'être. Cette démarche fait un peu peur parce qu'elle bouscule les manières habituelles de faire les choses. Pourtant, les enseignants reconnaissent bien que leurs élèves ont des façons d'apprendre différentes, qu'ils ont des rapports sociaux au savoir qui varient selon leur milieu d'origine. Les enseignants associent aussi à des expériences antérieures diverses façons de travailler : ils reconnaissent, de ce fait, qu'ils ne peuvent appliquer une pédagogie uniforme à l'ensemble et croire qu'elle atteindra les mêmes objectifs pour tous. Ils doivent se rendre compte qu'il ne suffit pas de mettre toute une génération d'élèves dans des structures scolaires identiques, voire différentes, pour lutter contre les inégalités sociales. Il faut aller plus loin.

La pédagogie différenciée vise à permettre à chaque enseignant de réfléchir sur la manière dont il enseigne, de connaître les stratégies utilisées par chaque élève pour apprendre, de mettre celui-ci en situation de choix, d'introduire des espaces de réflexion et de contrôle des apprentissages pour qu'il puisse réfléchir et comprendre ce qu'il fait. Pourquoi hésiter à adopter cette approche? Sans doute parce que l'enseignant passe d'une fonction de transmission de connaissances à une fonction de soutien et de guide à l'apprentissage et que cette voie peut être déstabilisante. Jusqu'à maintenant, l'enseignant était surtout responsable de la procédure d'apprentissage. La pédagogie différenciée le rend aussi responsable du processus d'apprentissage, et ce, afin que chaque élève trouve la meilleure démarche pour apprendre. Quant à l'enseignant, comment apprend-il? Il apprend comme l'élève, en passant à l'acte, c'est-à-dire en se familiarisant avec la pédagogie différenciée et en la mettant en pratique dans sa classe.

4.2.2 Apprendre la coopération professionnelle

L'organisation en cycles d'apprentissage, par la souplesse qu'elle permet, veut favoriser la coopération professionnelle des équipes-cycles. Cependant, cette organisation remet en question des manières de penser et de faire qui sont bien ancrées. Ouvrir les portes, décloisonner, s'asseoir autour d'une table pour discuter, convaincre, négocier sont des comportements nouveaux et difficiles à adopter. C'est ce qui ressort de l'observation de la mise en place des cycles d'apprentissage. Apprivoiser la coopération professionnelle est une étape ardue qui demande de la patience. Ici, au Québec, et dans d'autres pays, c'est souvent cet aspect qui freine ou qui empêche l'implantation des cycles d'apprentissage. L'enseignant doit apprendre à mieux expliciter ses idées, écouter ses collègues, développer son sens critique et son initiative et à se donner du temps pour changer les choses.

Les équipes-cycles doivent développer des habiletés de communication professionnelle, apprendre à gérer le temps autrement et favoriser les conditions exigées pour la mise en œuvre d'une pratique réflexive. À la lumière de ce que le Conseil a lu, entendu et analysé, les avantages de l'organisation en cycles d'apprentissage ne se manifesteront que lorsque les équipes-cycles auront maîtrisé les difficultés de la coopération professionnelle et auront appris à planifier leur enseignement et le cheminement des élèves sur une période de deux ans. Jusqu'à mainte-

21. Propos tenus par Mme Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil supérieur de l'éducation, lors d'un colloque sur la recherche collaborative et le renouvellement des pratiques éducatives. (Saint-Pierre, 2002).

nant, leur programme pédagogique présentait la répartition des apprentissages sur une base annuelle ou par étapes. Désormais, cet étalement se fera sur deux ans et la répartition des apprentissages dans le temps sera placée sous leur responsabilité. Mais les modèles sur lesquels s'appuyer pour y parvenir sont rares. Cette nouvelle façon de faire doit se développer dans le temps, s'apprendre par la formation continue et s'actualiser par la coopération professionnelle.

Il ne faut toutefois pas penser que tout cela va s'instaurer spontanément et facilement. Plusieurs enseignants défendent leur choix de travailler sur une base individualiste au nom de l'efficacité, ayant en vue ce même objectif d'efficacité que leurs collègues qui choisissent le travail d'équipe. Devant cette difficulté, l'école devra parfois passer à l'action et confier les enfants à une équipe-cycle qui n'est pas encore convaincue du bien-fondé du travail collectif. Il faut s'attendre à ce que, dans un premier temps, le fonctionnement coopératif soit moins efficace que l'approche individualiste parce que les enseignants doivent en faire l'apprentissage. C'est un défi à ne pas négliger. Dans une profession comme celle de l'enseignement, où la théorie et la pratique ne font pas toujours bon ménage, et où l'on s'oppose souvent sur le plan des valeurs ou des manières de faire ou de dire, le travail coopératif doit se révéler un choix pratique plutôt qu'idéaliste. L'école doit inventer et développer une véritable responsabilité collective. L'implantation des cycles d'apprentissage est une occasion d'exiger la pratique de la coopération dans un contexte de lutte contre l'échec, pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves.

4.2.3 Utiliser le temps comme une ressource pédagogique

On parle beaucoup du *temps* à l'école, surtout quand on aborde la question de la réorganisation du travail des professionnels scolaires. On parle moins de la dimension du temps reliée à l'apprentissage en cycles qui se veut d'abord un espace-temps de formation de l'élève : le temps où il s'engage dans une tâche scolaire, le temps qu'il consacre à l'apprentissage et le temps dont il a besoin pour maîtriser une compétence.

L'apprentissage scolaire est clairement conceptualisé comme un processus actif. Plusieurs études portant sur la relation entre le temps d'enseignement et le rendement scolaire ont démontré que le temps que l'élève consacre à la maîtrise d'une compétence est primordial pour son apprentissage. Il va donc s'assurer qu'il soit placé dans une situation où il peut le mieux utiliser ce temps en fonction de ses besoins. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà affirmé que « donner un sens pédagogique au temps scolaire, c'est entreprendre une démarche de changement dont le défi est de percevoir le temps comme un outil pédagogique, une ressource à utiliser dans l'intérêt des élèves » (CSE, 2001, p. 23). L'organisation en cycles d'apprentissage trouve là ses fondements.

4.3 LES RECOMMANDATIONS

Considérant que l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage

- est une innovation pédagogique peu documentée et que les expériences des cycles d'apprentissage vécues en Suisse, en France, en Oregon ou ailleurs sont encore trop récentes pour pouvoir en dégager un ou des modèles porteurs d'avenir;
- offre, néanmoins, une perspective prometteuse si l'on se fie aux premières expériences en cours au Québec;
- est une obligation légale et réglementaire qui interpelle le conseil d'établissement, au regard des modalités d'application du régime pédagogique sur le leadership de la direction, et la participation des personnels;
- s'appuie sur les résultats de recherche sur l'apprentissage, qui montrent que les élèves réussissent mieux s'ils font des apprentissages significatifs qui respectent leur style et leur rythme d'apprentissage;
- crée des conditions favorables à une pédagogie centrée sur les besoins des élèves;
- suppose un développement pédagogique et un changement de culture auxquels, dans l'ensemble, les éducateurs qui œuvrent actuellement auprès des élèves ne sont pas préparés;
- est un défi que les enseignants pourront relever à la condition que les directions d'école en assument le leadership grâce à un soutien efficace de la part des différents acteurs scolaires;
- appelle le partage du pouvoir de la direction de l'école avec les équipes-cycles;
- s'accommode difficilement de certaines règles d'organisation scolaire prévues à la convention collective;

le Conseil recommande :

Au ministre de l'Éducation :

- de soutenir financièrement les commissions scolaires dans la mise en place de réseaux de communication efficaces qui aient pour objectifs :
- d'assurer la transmission des connaissances reliées à l'organisation en cycles d'apprentissage;
- de diffuser les modèles d'organisation scolaire d'une manière méthodique et soutenue;
- de faire connaître les efforts de changements qui sont en cours;

- de mettre en lien les divers acteurs touchés par le changement;
- d'expliciter, dans la politique d'évaluation des apprentissages ou dans un autre texte officiel, le sens de l'article 15 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* de façon à souligner le caractère progressif et différencié de l'apprentissage de même que le caractère collégial de la gestion des apprentissages;
- de s'assurer, de concert avec les commissions scolaires et les syndicats concernés, que les règles de la convention collective tant nationale que locale facilitent l'organisation en cycles d'apprentissage.

Aux commissions scolaires :

- d'appuyer par des mesures efficaces les directions d'école pour qu'elles puissent assumer leur rôle de leader dans l'implantation des cycles d'apprentissage et dans la réorganisation scolaire que cela implique dans leur milieu;
- de proposer, à leur personnel, des modes variés de formation continue reposant :
- sur la concertation avec les enseignants;
- sur un continuum composé de deux volets : soit les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience;
- de s'associer, dès maintenant, au réseau privé et aux universités pour entreprendre des recherches qui auront pour objet :
- de faire un bilan des pratiques pédagogiques novatrices actuelles;
- de cerner les pratiques organisationnelles que permet le cycle d'apprentissage;
- d'évaluer les effets de ces pratiques sur la réussite des élèves.

Aux conseils d'établissement :

- de s'assurer que l'organisation en cycles d'apprentissage soit intégrée dans le projet éducatif de l'école;
- de s'assurer que l'information sur les résultats scolaires soit accessible et claire pour les parents et l'ensemble de la communauté;
- de s'assurer de la prise en charge collective et partagée de cette organisation par les différents acteurs scolaires.

Aux organismes de participation des parents :

- de prendre les moyens pour informer les parents de façon régulière et systématique sur les changements en cours et leurs objectifs.

Aux directeurs d'école :

- de prévoir, à l'intérieur de l'école, du temps et un lieu de discussions pédagogiques favorisant les échanges sur la réforme et l'implantation des cycles d'apprentissage;
- d'instituer une gestion participative où les membres du personnel de l'école peuvent exercer leurs responsabilités professionnelles;
- de s'organiser, en réseau professionnel, pour s'informer, se former, se soutenir, dans le contexte d'un changement de culture relié à la mise en place d'une nouvelle organisation scolaire.

Aux équipes-écoles :

- de se donner, dans un contexte de changement de culture, un plan de formation continue qui privilégie différentes sources de formation pour le réaliser :
- la formation par les pairs, par les équipes-cycles, par les spécialistes;
- la connaissance des expérimentations d'ici et d'ailleurs;
- les recherches-actions;
- le retour sur les pratiques;
- des stages d'expérimentation;
- d'expérimenter des modèles pédagogiques pour intégrer les enseignants spécialistes de matière et les autres professionnels aux équipes-cycles.

Aux équipes-cycles :

- d'élaborer et d'exploiter des mécanismes d'échanges pour :
- favoriser la réflexion et l'interaction entre pairs;
- discuter de pédagogie;
- partager des stratégies de différenciation pédagogique;
- développer une démarche dans l'action et sur l'action;
- d'expérimenter des modèles organisationnels leur permettant d'exercer collectivement la responsabilité des apprentissages et de l'évaluation.

Aux universités et aux écoles :

- de développer la recherche collaborative où le savoir pédagogique issu de la pratique de l'organisation en cycles d'apprentissage au primaire soit rendu public et accessible.

CONCLUSION

En choisissant comme thème de réflexion les cycles d'apprentissage, le Conseil voulait savoir où en était la mise en œuvre de ce nouveau mode d'organisation dans les écoles primaires. Au-delà de la prescription légale et réglementaire et du caractère administratif de la mesure, il s'est attardé à la dimension pédagogique des cycles d'apprentissage parce que c'est là que cette innovation prend son inspiration et tout son sens. On ferait fausse route de n'y voir qu'une nouvelle organisation administrative. Et le Conseil s'en est inquiété.

Les consultations et les observations effectuées pour élaborer cet avis mettent en évidence que les écoles primaires en sont actuellement à l'appropriation de la réforme sans en percevoir, sauf exception, tous les effets pédagogiques concrets. Les éducateurs qui œuvrent auprès des élèves ne sont pas encore parvenus à cerner clairement l'apport spécifique des cycles d'apprentissage dans le cheminement scolaire des élèves. Cette situation est d'autant plus compréhensible qu'il existe peu d'études sur le sujet et que les expériences des cycles d'apprentissage vécues en Suisse, en France, en Oregon ou ailleurs sont encore trop récentes pour pouvoir en dégager un ou des modèles porteurs d'avenir. Donc, l'école québécoise s'inscrit non seulement dans un changement pédagogique profond, elle fait aussi œuvre de pionnière. Pour avancer, elle doit s'appuyer sur les résultats de la recherche sur l'apprentissage, qui montrent que les élèves apprennent mieux si leurs apprentissages ont du sens pour eux et si cela se fait dans le respect de leur style et de leur rythme d'apprentissage. Le cycle d'apprentissage se veut justement une organisation scolaire qui favorise une pédagogie centrée sur les besoins des élèves.

Cette dernière affirmation, le Conseil l'a répétée à plusieurs reprises au cours de la dernière décennie. Il est conscient que le changement qu'il a proposé et que la réforme a confirmé, implique une démarche longue et pleine d'embûches. Par cet avis, il veut en alléger le parcours. Aussi, il fournit un ensemble de balises qui lui semblent essentielles pour que le changement permette au plus grand nombre possible d'élèves de réussir leurs études primaires. Le Conseil y expose clairement les aspects essentiels d'une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage, les conditions facilitantes pour une mise en œuvre réussie de même que les défis que cette nouvelle organisation scolaire posent aux différents acteurs du système scolaire.

Dans une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage, une équipe d'enseignants observe les élèves qui lui sont confiés afin de choisir un ensemble d'activités significatives pour eux et qui les aideront à développer, pendant deux ans, les compétences prévues au programme. L'équipe qui prend en charge un groupe d'élèves suit le cheminement de chaque élève, évalue sa progression et en témoigne d'abord à l'élève lui-même, puis à ses parents. C'est dans cet esprit de progression continue de chaque élève que la mesure mécanique du redoublement devrait disparaître. Normalement, l'élève qui, après deux ans, n'a pas développé toutes les compétences prévues au programme poursuit son apprentissage, à son rythme, là où il est rendu. Il ne recommence pas ce qu'il a appris. C'est à l'école de trouver les solutions appropriés aux besoins de cet élève.

Un tel mode de fonctionnement suppose que les enseignants, incluant les spécialistes de matières et les orthopédagogues, prennent l'habitude de planifier en équipe les activités d'apprentissage sur deux ans, d'intervenir de plusieurs façons auprès des élèves, de les suivre et de les évaluer ensemble. C'est apprendre à faire de l'enseignement collaboratif, à pratiquer une pédagogie différenciée et à utiliser le temps comme une ressource pédagogique. Cette manière de faire est nouvelle et les enseignants n'y ont pas été préparés. Il leur faut de la formation et du temps pour échanger sur leurs expériences, leurs pratiques et sur une pédagogie qui mise sur la diversité des styles et des rythmes d'apprentissage des élèves. Le Conseil note que ceux qui ont appris à fonctionner selon ce nouveau modèle ne voudraient plus revenir à la situation où ils devaient apporter seuls des réponses adaptées aux besoins variés des élèves. Le passage du mode d'organisation actuel à une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage est un défi que les enseignants pourront relever à la condition que les directions d'école en assument le leadership et que les conseils d'établissement en approuvent les modalités dans le cadre du projet éducatif de l'école et en témoignent dans le rapport annuel qu'il dépose à la commission scolaire.

Le Conseil souligne que les directions d'école pourront assumer ce nouveau rôle qui s'ajoute à toutes les nouvelles tâches qui ont été dévolues à l'école dans le cadre de la réforme, uniquement si les différents acteurs scolaires, selon leurs responsabilités propres, les soutiennent adéquatement. Il fait aussi ressortir l'importance pour les directions d'école de pratiquer une

gestion participative qui mise sur une compréhension commune du sens accordé au changement et qui s'appuie sur des mécanismes d'échange efficaces et sur l'autonomie de l'équipe-cycle.

Pour soutenir les enseignants et les directions d'écoles dans leur démarche de changement, le Conseil interpelle le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats et les conseils d'établissement pour qu'ils facilitent la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires. Il donne aussi aux différents acteurs de l'école des pistes d'action susceptibles de les aider dans la maîtrise du changement en cours. Il est conscient que la mise en œuvre d'une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage est, en quelque sorte, un signe important, voire un indicateur de la réussite de la mise en œuvre de la réforme au primaire.

ANNEXE 1 LISTE DES PERSONNES, GROUPES ET ORGANISMES CONSULTÉS

Madame Denise Baillargeon
Responsable de l'expérimentation des écoles ciblées, MEQ

Michel Carbonneau
Responsable de l'évaluation des expériences des écoles ciblées, MEQ

Rollande Deslandes
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Huguette Drouin
Directrice ajointe à la Direction de la formation générale des jeunes, MEQ

Monica Gather Thurler
Coordonnatrice du groupe de pilotage de la rénovation de l'enseignement primaire
Université de Genève

Louise Lafortune
Professeure-chercheure
Université du Québec à Trois-Rivières

Claude Lessard
Professeur titulaire
Université de Montréal

Olivier Maulini
Charge d'enseignement
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Genève

Philippe Perrenoud
Professeur
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Genève

Madame Suzanne Simard
Consultante en éducation
Colombie-Britannique

Jacques Tardif
Professeur
Éducation/pédagogie
Université de Sherbrooke

Étiennette Vellas
Chargée d'enseignement
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Genève

Madame Sylvie Allaire, enseignante
Commission scolaire des Draveurs

Madame Claudette Béliveau, enseignante
Commission scolaire de Montréal

Monsieur Mario Charland, enseignant
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Monsieur Patrice Fournier, enseignant
Commission scolaire de Montréal

Madame Jan Langelier, enseignante
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Monsieur Yves Nadon, enseignant
Commission scolaire de Sherbrooke

Madame Nicole Royal, enseignante
Commission scolaire Pointe-de-l'Île

Madame Martha Allman, parent

Madame Nicole Benoît, parent

Madame Line Langlois Lortie, parent

Madame Johanne Simard, parent

Madame Linda Tessier, parent

Monsieur Jean Archambault
orthopédagogue
Commission scolaire de Montréal

Madame Josée Beauregard
orthopédagogue
Commission scolaire de Montréal

Madame Nicole Cadieux
orthopédagogue
Commission scolaire de la Capitale

Madame Danielle Côté
orthopédagogue
Commission scolaire des Draveurs

Madame Jacinthe Leblanc
présidente
Association des orthopédagogues
du Québec Inc.

Madame Monyme Seide
orthopédagogue
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Madame Ghislaine Bolduc
responsable de l'implantation de la réforme
Commission scolaire des Hauts-Cantons

Madame Ginette Brisebois
responsable de l'implantation de la réforme
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Madame Suzanne Guillemette
responsable de l'implantation de la réforme
Commission scolaire des Draveurs

Madame Lorraine Langlois
responsable de l'implantation de la réforme
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Madame Lyne Martin
responsable de l'implantation de la réforme
Commission scolaire de Montréal

Madame Liberata Mukarugagi
responsable de l'implantation de la réforme
Commission scolaire des Patriotes

Monsieur Lucien Paquette
responsable de l'implantation de la réforme
Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles

Madame Louise Bergeron
directrice
École Seigniory School
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Madame Louise Chénard
directrice
École Enfant-Soleil
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Monsieur Maurice Groulx
directeur de l'enseignement
Commission scolaire au Cœur-des-Vallées

Sœur Pierre-Anne Mandato
directrice
École Marie-Clarac

Groupe d'enseignants
spécialistes de matières
Commission scolaire des Draveurs

Participants à l'atelier « Développer des compétences à l'intérieur des cycles d'apprentissage » - Colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, décembre 2001

Participants à l'atelier sur la réussite scolaire et les cycles d'apprentissage - Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde

École Bienville
Commission scolaire de Montréal

École Saint-Grégoire-le-Grand
Commission scolaire de Montréal

École Sans-Frontières
Commission scolaire de Montréal

École Jacques-de-Chambly
Commission scolaire des Patriotes

École Nouvelle-Querbes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

ANNEXE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE SUR LES CYCLES D'APPRENTISSAGE*

Définition

Un cycle d'apprentissage est une structuration pluriannuelle du parcours scolaire des élèves, qui met l'apprentissage au centre de toute action pédagogique et didactique et qui exige, de la part des enseignants, une gestion collégiale et différenciée des situations d'apprentissage, des situations d'évaluation et des regroupements d'élèves.

Attitudes professionnelles

- Manifester un très haut degré de professionnalisme
- Démontrer un haut degré d'ouverture et de flexibilité professionnelles
- Avoir la conviction de l'éducabilité de tous les élèves
- S'engager dans la réussite de chaque élève
- Placer chaque jeune au cœur de la réussite

Conditions de réussite

- Un leadership expert et crédible
- Des problèmes à résoudre
- Des finalités à rencontrer et des étapes à franchir
- Une formation et un accompagnement rigoureux
- Une régulation constante

Défis à rencontrer

- Adopter une posture d'acteur et non d'observateur
- Créer une véritable équipe professionnelle
- Assumer les responsabilités d'une manière collégiale
- Réorganiser le travail régulièrement
- S'engager dans une démarche de formation continue
- Susciter l'adhésion de l'ensemble des partenaires
- Prévoir la cohérence intercycles
- Mettre l'accent sur la « valeur ajoutée »

Obstacles à surmonter

- L'individualisme
- La rigidité de l'organisation du travail
- Les représentations de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation
- Les exigences multiples et concomitantes
- Le manque de temps

Avantages pour les élèves

- Un plus haut degré de cohérence des apprentissages
- La diversification du parcours scolaire
- Le respect des rythmes et des styles d'apprentissage
- Un plus haut niveau de motivation scolaire
- Un plus haut degré d'estime de soi
- Une plus grande ouverture sociale et culturelle
- De plus grandes capacités d'adaptation

Avantages pour le personnel enseignant

- Le partage de l'expertise professionnelle
- Le partage des responsabilités et des tâches
- Le soutien professionnel entre collègues
- Des pratiques plus argumentées et plus différenciées
- Un haut degré de complémentarité horizontale
- Une prise en charge rapide des élèves à risque
- La connaissance de tous les élèves du cycle
- Diverses sources de motivation professionnelle

---

* *Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage*, Région Laval-Laurentides-Lanaudière, document rédigé par Jacques Tardif et validé par les chercheures et les chercheurs de l'équipe OPCA Laval-Laurentides-Lanaudière, mai 2002.

ANNEXE 3

Le Conseil supérieur de l'éducation a entrepris diverses démarches pour analyser l'organisation du primaire en cycles d'apprentissage comme dispositif à la réussite scolaire dont celle de rencontrer les parents d'élèves du primaire et des praticiens de l'enseignement afin de partager leur expérience et leur point de vue concernant la mise en place des cycles d'apprentissage. Ces démarches sont présentées ci-dessous.

Le choix des catégories de participants

Les personnes invitées à participer, outre des parents d'élèves du primaire, provenaient de toutes les catégories de personnel qui avaient un rôle à jouer dans la mise en place des cycles d'apprentissage : enseignants, personnels de direction, orthopédagogues, spécialistes de matières, responsables de la réforme.

La formation des groupes de participants

- La diversité des groupes de participants

Chaque groupe a été constitué de manière à ce qu'il reflète la diversité des milieux sociaux : défavorisé/favorisé, anglophone/francophone/multiethnique, rural/urbain.

- L'homogénéité des groupes de participants

Les participants ont été rencontrés en groupes homogènes puisque les catégories de personnel ont des rôles précis à jouer et ne partagent pas toujours les mêmes préoccupations.

Le choix des participants

Les participants sélectionnés devaient être reconnus pour avoir des idées et des opinions à exprimer. Ils ont été identifiés parmi le réseau de connaissances des membres de la Commission de l'enseignement primaire.

Le choix des questions

Les questions adressées aux gens invités ont été formulées à partir des problématiques identifiées lors de l'analyse documentaire, la consultation de quelques spécialistes et les observations sur le terrain. Les questions ont été validées lors d'un pretest auprès de représentants de différents milieux. Voici ces questions, présentées en fonction des catégories d'invités.

Les enseignants

Avec la réforme de l'éducation et la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire, le rôle traditionnel de l'enseignant est appelé à se modifier.

1. Selon vous, en quoi les cycles d'apprentissage vont-ils changer :
   a) votre rôle auprès des intervenants avec lesquels vous travaillez (autres enseignants, orthopédagogues, autres professionnels, etc.);
   b) votre rôle de pédagogue, c'est-à-dire votre façon d'intervenir auprès des élèves?

2. L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage demandera également au personnel enseignant de partager collectivement la responsabilité des apprentissages des élèves.
   a) Selon vous, quelles conditions essentielles, à l'intérieur de l'organisation en cycles d'apprentissage, devra-t-on trouver pour faciliter ce changement?
   b) À l'inverse, quel est le plus grand obstacle à la réussite de ce changement?

3. Quelles sont, d'après vous, les conditions à réunir pour que l'organisation du primaire en cycles d'apprentissage soit un succès?

Les orthopédagogues

1. La réforme de l'éducation et la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire ont-elles change les stratégies utilisées auprès de l'élève en difficulté?

2. Selon vous, quel sera l'impact de l'organisation en cycles d'apprentissage sur les élèves en difficulté et sur la participation qui sera demandée à ces élèves?

3. Dans un contexte de mise en place des cycles d'apprentissage, votre définition de ce qu'est une difficulté d'apprentissage va-t-elle changer?

4. La réforme de l'éducation et la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire va affecter le rôle de l'orthopédagogue.
   a) Quel sera, selon vous, ce nouveau rôle?
   b) Quelles conditions essentielles devra-t-on trouver pour que les orthopédagogues puissent se sentir à l'aise avec cette nouvelle organisation?
   c) À l'inverse, quels obstacles devra-t-on éviter?

Les directeurs d'école

Dans l'esprit de la réforme de l'éducation, le leadership pédagogique qui était traditionnellement assumé par le directeur d'école devra dorénavant être partagé avec l'équipe-école.

1) Dans ce contexte où l'approche participative comme modèle de gestion vous est proposée, comment percevez-vous votre rôle?

2) Quelles habiletés vous semblent importantes pour faire face à cette nouvelle réalité?

3) Lors de l'implantation des cycles d'apprentissage au primaire :
   a) quelles conditions faut-il réunir pour que ce soit un succès;
   b) y a-t-il des obstacles à éviter;
   c) comment pouvez-vous aider les enseignants de votre école à se sentir à l'aise dans ce type d'organisation?

Les responsables de l'implantation de la réforme

1. Selon vous, quels sont les principaux obstacles qui devront être surmontés lors de l'implantation des cycles d'apprentissage au primaire?

2. Quelles solutions entrevoyez-vous présentement?

3. Quel type de soutien (formation) devrez-vous apporter ou aller chercher pour les enseignants et les autres personnels de votre commission scolaire pour favoriser l'implantation des cycles d'apprentissage au primaire?

4. Toujours dans le contexte de l'implantation des cycles d'apprentissage au primaire, pouvez-vous nommer un élément prometteur qui améliorera la réussite des élèves?

Les parents

1. Que signifie pour vous la réussite de votre enfant à l'école?

2. Selon vous, quel rôle pouvez-vous jouer dans la réussite scolaire de votre enfant?

3. La réforme de l'éducation et la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire transformera l'école. En tant que parents :
   a) comment vous situez-vous par rapport à la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire;
   b) quels malaises vivez-vous par rapport à la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire;
   c) quels avantages voyez-vous à cette organisation pour votre enfant qui fréquente le primaire?

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, Linda (1995), *Un détour peut-il être un raccourci? Quelques conclusions-clés des recherches américaines sur les écoles « sans degrés »*, Fribourg, Dans le cadre d'un séminaire sur les cycles d'apprentissage.

Ateliers sur le redoublement lors des rencontres nationales, documentation, Québec, avril 2001.

BARNABÉ, Clermont (2000), « La gestion de releve des ressources humaines en éducation. Perspective postmodernité », *Le point en administration scolaire*, Montréal, vol. 2, nº 3, p. 15-19.

BAUTHIER, Élisabeth (1998), *Réussite scolaire*, dans Philippe Champy et Christine Étévé, (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 927-929.

BEST, Francine (1999), *L'échec scolaire*, Paris, PUF.

BISAILLON, Robert (2001), « De l'enseignement à l'apprentissage », *Virage Express*, vol. 3, nº 6, p. 1-3.

BROSSARD, Luce (2000), « Décrocher des exceptions consolantes », *Vie pédagogique*, nº 114, p. 4.

COMITÉ RÉGIONAL DE RECHERCHE-ACTION SUR L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES CYCLES D'APPRENTISSAGE (2002), *Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage. Région Laval-Laurentides-Lanaudière*, Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière, Ginette Brisebois, coordonnatrice; Jacques Tardif, chercheur.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996), *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001), *Aménager le temps autrement*, Sainte-Foy, CSE.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999), *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Sainte-Foy, CSE.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998a), *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998, Sainte-Foy, CSE.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998b), *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Sainte-Foy, CSE.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995), *Vers la maîtrise du changement en éducation*, Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, CSE.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992), *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, CSE.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991), *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Sainte-Foy, CSE.

CRAHAY, Marcel (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

CRAHAY, Marcel (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF.

CUERRIER, C. (1999), « J'ai attrapé la démotivation », *Étudier à l'UQAM*, vol. ™, nº 1, [en ligne]. Accès : http://www.unites.uqam.ca/

DESLANDES, Rollande (2001), « Des outils de base pour parents soucieux d'intervenir dans l'esprit du curriculum », *Veux-tu savoir?*, vol. 24, nº 4, p. 6-™.

EURYDICE (2002), *Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*, [en ligne]. Accès : http//www.eurydice.org/

EURYDICE (1999), *Le système éducatif de la Belgique - Communauté française*, [en ligne]. Accès : http://www.eurydice.org/

FAVRE, Bernard, et coll. (1999), *Le changement : un long fleuve tranquille?*, Genève, [en ligne]. Accès : http://agora.unige.ch/

FULLAN, Michael, et Andy HARGREAVES (1992), *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, Toronto.

GATHER THURLER, Monica (2000a), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

GATHER THURLER, Monica (2000b), « Coopérer dans les équipes-cycles », *Vie pédagogique*, nº 114, p. 27-30.

GATHER THURLER, Monica (1998), « La rénovation de l'enseignement primaire genevois », [en ligne]. Accès : http://www.unige.ch/

GATHER THURLER, Monica (1996), « Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites », dans M. Bonami et M. Garant, (dir.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, p. 145-168.

GAUTHIER, Clermont, et coll. (1998), « Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure de maître », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, no 2, p. 15-20.

GBA, Daouda et Luc GIRARD (1998), *Leadership pédagogique et écoles performantes*, Eastman, Éd. Behaviora Inc.

GILLIG, Jean-Marie (1999), *Les pédagogies différenciées*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

GUILLEMETTE, Roger (1999), *Le réseau pour la relève des Directions d'école* (RRDE), Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

HENAIRE, Jean (1999), « Le temps des compétences », *Vie Pédagogique*, nº 112, p. 14-15.

HIRSCH, Donald (1999), « Conclusions du rapporteur dans les écoles innovantes », dans OCDE, *Les écoles innovantes*, Paris, OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, p. 101-112.

HOWE, Robert, et Louise MÉNARD (1993), *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, Collège Montmorency.

HUTMACHER, Walo (1993), « Quand la réalité résiste à l'échec », *Service de la recherche sociologique*, nº 36.

JOHNSON, D.W., et R.T. JOHNSON (1989), *Cooperation and Competition : Theory and Research*, Edina, MN : Interaction Book Company.

JOHNSON, David, et Roger JOHNSON (s.d.), « Cooperative Learning », [en ligne]. Accès : http://www.clcrc.com/

JONES, Jeffrey M. (2001), « Information for Parents About Nongraded (Multi-Age) Elementary School », [en ligne]. Accès : http://www.execpc.com/

KELLEY-VANCE, Lisa, Angela CASTER et Amy RUANE (2000), « Nongraded versus Graded Elementary Schools : An Analysis of Achievement and Social Skills », *The Alberta Journal of Social Research*, vol. 46, nº 4, p. 372-390.

LESSARD, Claude, et coll. (2002), *L'implantation du cycle d'apprentissage dans une école de milieu à faible revenu : conditions et promesses*, Montréal, (à paraître).

LESSARD, Claude, Maurice TARDIF et Yves LENOIR (2002), « Le rapport Parent et le cycle d'apprentissage : toujours d'actualité! », *Formation et profession*, vol. 8, nº 2, p. 1-6.

LESSARD, Claude et Liliane PORTELANCE (2001), *Réflexions sur la réforme scolaire au Québec*, LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

LESSARD, Claude, S. MAINVILLE, L. LALANCETTE et J. ARCHAMBAULT (2000), « Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères », *Vie pédagogique*, nº 114, p. 22-26.

LESSARD, Claude, et coll. (1999), *École sans échelons ou cycles d'apprentissage à l'école primaire : éléments comparatifs*, Document de travail, Québec, ACSQ.

LESSARD, Claude (1999), « La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas » dans *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Sainte-Foy, CSE, p. 35-76.

McCURDY, Amy (1996), *A study of the Effects of Cooperative Learning Strategies on the Motivation of a High-Ability Student*, [en ligne]. Accès : http://classroom.jc-schools.net/

MEIRIEU, Philippe, et Stéphanie LE BARS (2001), *La machine-école*, Paris, Gallimard.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a), *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b), *Entente de principe avec les enseignantes et les enseignants. Une étape importante est franchie pour assurer le succès de la réforme*, [en ligne]. Accès : http://www.meq.gouv.qc.ca/

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a), *Indicateurs de l'éducation*, Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b), *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000), *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a), *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b), *L'école, tout un programme*, Québec, MEQ.

PELLETIER, Guy (1998), *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions Afides.

PELLETIER, Guy (1996), « Gestionnaire, leader ou... artiste : de l'utopie décapée à l'action de direction », *La revue des Échanges*, vol. 13, nº 1, p. 11-16.

PERRAUDEAU, Michel (1997), *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Éditions Armand Colin.

PERRENOUD, Philippe (1999a), « Gérer en équipe un cycle d'apprentissage pluriannuel : une folie nécessaire! », *Éducateur*, nº 9, p. 28-33.

PERRENOUD, Philippe (1999b), « Trois conditions pour apprendre en cycles », *Éducateur*, nº 2, p. 26-31.

PERRENOUD, Philippe (1999c), « L'école saisie par les compétences », [en ligne]. Accès : http://www.acsq.qc.ca/

PERRENOUD, Philippe (1997), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Philippe (1992), « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes », *Cahiers pédagogiques*, nº 306, p. 49-55.

POULIOT, Louisette, et Pierre POTVIN (2000), « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, nº 116, p. 49-53.

QUÉBEC (2001), *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3, Québec, Éditeur officiel du Québec.

REY, Bernard, et coll. (2002), *Élaboration d'un outil d'aide, fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire*, Rapport intermédiaire, Bruxelles.

RUEL, Pierre H. (1984), « La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. X, nº 2, p. 247-260.

SAINT-PIERRE, Céline (2002), *L'importance de la recherche dans la gouverne de l'éducation*, Chicoutimi.

TARDIF, Jacques (2000), « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie Pédagogique*, nº 114, 17-21.

TARDIF, Jacques (1999), *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.

TARDIF, Jacques, et Annie PRESSEAU (2000), « L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents », *Revue française de pédagogie*, nº 130, p. 89-105.

TARDIF, Jacques, et Annie PRESSEAU (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique?*, Paris, ESF.

TINZMANN, M. B., et coll. (1990), « What is the Collaborative Classroom? », [en ligne]. Accès : http://www.ncrel.org/

VIAU, Rolland (1994), *La motivation en contexte scolaire.]* Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

MEMBRES*

Marc ST-PIERRE
Président de la Commission
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la
Rivière-du-Nord

Yvon BELLEMARRE
Directeur
École Jeune Relève - Saint-Jacques
Commission scolaire de l'Énergie

Nicole BENOÎT
Travailleuse autonome
Recherche et production

Nancy BÉRUBÉ
Enseignante
École Jacques-De Chambly
Commission scolaire des Patriotes

Roger DELISLE
Coordonnateur de l'enseignement primaire
Commission scolaire de la Capitale

Yvan DEMERS
Enseignant
École du Tremplin
Commission scolaire des Sommets

David A. DILLON
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill

Nicole GENEST-GERVAIS
Directrice de regroupement
Commission scolaire de Montréal

Pauline LADOUCEUR
Professeure invitée UQAM
Enseignante
École des Quatre-Vents
Commission scolaire Marie-Victorin

Louise LEDUC
Directrice
Direction du primaire
Collège Bourget

Pierre LÉGARÉ
Psychologue
École Immaculée-Conception
Commission scolaire des Chênes

Céline MARTEL
Enseignante
Cegep de Sainte-Foy

Michel RIVEST
Enseignant
École Nouvelle-Querbes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Jocelyne SOUMIS
Directrice
École Les Terrasses
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Coordination de la Commission
Lise LAGACÉ

* Membres en 2001-2002

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Linda JUANÉDA
Présidente de la Commission
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Jocelyn CÔTÉ
Enseignant
École Étincelle – Trois-Saisons
Commission scolaire des Découvreurs

Thérèse DUCHESNE
Orthopédagogue
Chicoutimi

Claude GAULIN
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Caroline GWYN-PAQUETTE
Chargée de cours, Superviseure des stages
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Guy LEFRANÇOIS
Directeur
Service aux élèves
Pensionnat des Sacrés-Cœurs

André OSTIGUY
Gestionnaire
Réinsertion sociale
Service correctionnel canadien
Établissement Cowansville

Josée POULIOT
Orthophoniste
Services éducatifs
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Jean-Guy SABOURIN
Directeur à la retraite
École De la Traversée
Commission scolaire des Draveurs

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Responsable du programme en relations interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Luc BOUVIER
Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ
Directeur à la retraite
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure et responsable facultaire des études
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Miranda D'AMICO
Directrice
Programme de maîtrise en étude du développement de l'enfant
Professeure agrégée
Université Concordia

David D'ARISSO
Étudiant à la maîtrise en éducation
Assistant de recherche
Université du Québec à Montréal

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
cégep@distance

Hélène DUMAIS
Enseignante
École Jacques-Buteux
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline LÉTOURNEAU
Directrice
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia MANIATIS
Directrice
Services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Denis MÉNARD
Directeur du Groupe Développement et Partenariat et Directeur du Centre collégial de transfert technologique en matériaux composites
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond MÉNARD
Conseiller
Municipalité de Plaisance
Membre du conseil d'administration
Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de l'Outaouais

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Pâquerette SERGERIE
Membre du conseil d'établissement
École Gabriel-Le Courtois
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc SAINT-PIERRE
Directeur general adjoint
Commission scolaire de la Riviere-du-Nord

Brigitte TANGUAY
Directrice des services educatifs
College Antoine-Girouard

Michel TOUSSAINT
Directeur general a la retraite
Cegep de La Pocatiere

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

André VÉZINA
Sous-ministre
Ministere de l'Education

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Josée TURCOTTE

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 500-0439

Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite
(2002) 500-0438

Le projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation pré-scolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 500-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 500-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 500-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 500-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 500-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 500-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 500-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement
(2000) 500-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2000) (Épuisé) 500-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle
(2000) 500-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (Épuisé) 500-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999) 500-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999) 500-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école
(1998) 500-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1998) 500-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation
(1998) 500-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider
(1998) 500-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 500-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 500-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 500-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 500-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu
(1997) 5004115

Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 5004114

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 5004113

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 5004112

Le financement des universités
(1996) 5004111

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 5004110

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 5004109

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 5004108

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise
(1996) 5004107

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 5004106

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 5004105

Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 5004104

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 5004103

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 5004102

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 5004101

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 5004100

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'Île de Montréal
(1995) 5004399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 5004398

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2000/2001
La gouverne de l'éducation – Logique marchande ou processus politique?
..... 5001174

1999/2000
Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage
..... 5001172

1998/1999
L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement
..... 5001170

1997/1998
Éduquer à la citoyenneté
(Épuisé) 5000168

1996/1997
L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager
..... 5000166

1995/1996
Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation
..... 50-0164

1994/1995
Vers la maîtrise du changement en éducation
..... 50-0162

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation
..... (1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes
..... (1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise
..... (1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé
..... (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact
..... (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail
..... (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche
..... (1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres
..... (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire
..... (1997)

DÉFINITIONS DES TERMES SOULIGNÉS DANS LE TEXTE

Cycle pluriannuel (page 5)

Un cycle pluriannuel est une unité pédagogique qui permet d'étaler les apprentissages des élèves sur au moins deux ans.

Mesures de remédiation (page 5)

Ensemble des stratégies mises en place par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves en difficulté.

Cycle d'apprentissage (page 5)

Un cycle d'apprentissage est une unité pédagogique qui permet de respecter les rythmes d'apprentissages des élèves.

Équipe-cycle (page 11)

Une équipe-cycle est composée des enseignants et des intervenants professionnels qui prennent en charge collectivement le déroulement des apprentissages des élèves pour la durée d'un cycle.

Métacognition (page 14)

Connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche.

Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin éditeur, 2000, p. 834.

Psychologie cognitive (page 16)

Théorie psychologique qui privilégie l'étude des fonctions intellectuelles dont le rôle est d'acquérir, de maintenir, d'organiser et de construire des connaissances relatives au monde.

Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin éditeur, 2000, p. 1048.

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que les versions abrégées (en français et en anglais)

sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

sur demande, au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique :
  panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Sainte-Foy (Québec) G1V 4Z4